COMPENDIO DE PEDAGOGÍA

Colectivo de autores

2002

INDICE
Nota a la edición.

Parte I La pedagogía como ciencia

1.1 Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina.....1
Dra Lesbia Cánovas Fabelo y Dr. Justo Chávez Rodríguez. ICCP
1.2 La pedagogía cubana: sus raíces y logros. 36
Dra. Ana Sánchez Collazo y Dra. Ma Elena Sánchez – Toledo Rodríguez. ISP "E.J.Varona"
1.3 Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica.....45
Grupo de pedagogía del ICCP: Dra Josefina López Hurtado, Dra Mercedes Esteba Boronat, MSc María Antonia Rosés, Dr Justo Chávez, Dr Orlando Valera y Dr Ariel Ruíz Aguilera.

Parte II Problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

2.1 Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos.....61
Dra Pilar Rico Montero. ICCP
2.2 Proceso de enseñanza aprendizaje. 68
Dra Margarita Silvestre Oramas, Dra Pilar Rico Montero ICCP.
2.3 Principios para la dirección del proceso pedagógico.....80
Dra Fátima Addine Fernández, MSc Ana María González Soca, MSc Silvia Recarey Fernández "ISP E.J.Varona"
2.4 La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares.....102
Dra Josefina López Hurtado. ICCP.
2.5 Reflexiones acerca de la inteligencia y la creatividad.....109
Dr José Zilberstein Toruncha y Dra Margarita Silvestre Oramas. ICCP.
2.6 Aprendizaje e inteligencia.....120
Dra Margarita Silvestre Oramas. ICCP.
2.7 El proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de valores.....134
Dra Margarita Silvestre Oramas. ICCP.

Parte III La educación de las nuevas generaciones.

3.1 La escuela y el problema de la formación del hombre.....145
Dra Esther Báxter Pérez, Dra Amelia Amador Martínez, Dra Mirtha Bonet Cruz. ICCP
3.2 Educación en valores. Papel de la escuela.....195
Dra Esther Báxter Pérez. ICCP
3.3 ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico?...201
Dr Gilberto García Batista. MINED
3.4 El protagonismo estudiantil una vía de formación integral.....209
MSc Dania Domenech Almarales. "ISP E.J. Varona"

3.5 Consideraciones fisiológico – higiénicas para la instrumentación del principio estudio – trabajo..... 217

Dr Gilberto García Batista. MINED
Parte IV Relación escuela - familia - comunidad

4.1 ¿Qué sucede entre la familia y la escuela?.....234
MSc Elsa Núñez Aragón. ICCP
4.2 La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socioeducativa de hoy.....281
MSc Elsa Núñez Aragón, MSc Silvia Castillo Suárez, MSc Silvia Montano Jorrín. ICCP

Parte V La escuela y el maestro.

5.1 El modelo de escuela.....286
Dr Lisardo García Ramis. ICCP
5.2 Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica.....315
MSc Regla Alicia Sierra Salcedo. "ISP E.J.Varona"
5.3 Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual.....334
Dr Alberto Valle Lima. ICCP

NOTA A LA EDICIÓN

Durante más de cuarenta años el Ministerio de Educación ha estado enfrascado en la búsqueda de soluciones a la educación por medio de la investigación científica; en tal empeño han estado involucrados un gran número de investigadores y docentes de nuestro país. El resultado de esta labor conjunta ha contribuido al desarrollo de la ciencia pedagógica y psicológica en Cuba y ha permitido elevar el rigor científico del proceso educativo.

El libro que hoy ponemos a tu disposición es fruto de la sistematización de los resultados de las más recientes investigaciones realizadas, principalmente por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), en torno a la conceptualización teórica y metodológica en la pedagogía y psicología, y se utilizará como texto en las disciplinas de Formación Pedagógica con vistas a lograr una educación más científica y por lo tanto de mayor calidad.

El material aparece convenientemente dividido en cinco partes en correspondencia con las temáticas de los artículos presentados por diferentes autores. En orden consecutivo se exponen y se analizan asuntos de gran trascendencia como: la pedagogía como ciencia y sus principales problemas en la actualidad, su vinculación con otras ramas del saber científico y las diferentes formas de aplicación en la práctica profesional; algunos problemas referentes al aprendizaje de los estudiantes considerándose la gran incidencia de este proceso en el desarrollo integral de la personalidad.

La formación de los valores, concediéndose a esta temática un peso importante por la actualidad y significación de su tratamiento en relación con el proceso formativo en el contexto de los problemas que plantea la educación de las nuevas generaciones.

Se sistematizan los resultados de las investigaciones acerca del vínculo de la escuela con la familia y su incidencia en la formación de la personalidad de los escolares, donde se destacan los temas relacionados con la escuela como institución socializadora, la función que ésta siempre ha desempeñado en la sociedad. Se analiza la necesaria transformación que debe tener lugar en la escuela en las condiciones del desarrollo científico técnico contemporáneo, al plantearse el modelo de escuela que aspiramos, las estrategias pedagógicas a aplicar y algunas consideraciones sobre la etapa actual desde la perspectiva de la dirección educacional.

Consideramos que esta compilación de artículos constituye un valioso material de consulta para nuestros educadores y ayudrá a brindar una adecuada orientación, útil para enfrentar la problemática del perfeccionamiento de la labor profesional pedagógica desde la investigación y para la docencia.

Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico.Ministerio de Educación.

PARTE I: LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

1.1 PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS DE LA PEDAGOGÍA EN AMÉRICA LATINA

Dra. Lesbia Cánovas Fabelo.
Dr. Justo Chávez Rodríguez.
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

BREVE ESBOZO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA.

A fines del siglo XX la historia cambia de rumbo; este inesperado hecho tiene incalculables repercusiones para el mundo y en especial para América Latina; subcontinente "tercer mundista", vale decir subdesarrollado; de por si en absoluta desventaja para echar a andar por "el nuevo curso de la historia".

No se han hecho esperar por las nuevas direcciones ideológicas, de aquellos que se encuentran en posición ventajosa para monopolizar la realidad actual.

Alguna teóricos, representantes de esas ideologías, han resucitado la filosofía de Hegel. Ellos expresan, que el "Pensamiento" en su dramática lucha por abrirse paso a lo largo de la historia de la humanidad, ha alcanzado, al fin, su ideal: el capitalismo contemporáneo y su cultura. No habrá, por tanto, mas lucha. Ha llegado el "fin de la historia".

El “Pensamiento”, en otro momento activo, al encontrarse con "la Verdad Absoluta", se contemplara a si mismo, y "todo habrá terminado" en el campo de lo espiritual. Quedará sólo la lucha "tecnológica". Ha terminado el mundo moderno y se abre con grandes "posibilidades" el postmodernista.

Esta es la posición teórica que asumen los ideólogos de los países mas desarrollados. Sólo queda por dilucidar, cuál de las potencias se convertirá en el "sumo sacerdote" que dirigirá "los oficios" del nuevo ritual, cuya esencia ideológica es el "narcicismo" del pensamiento que de ahora en adelante se encontrara en plena quietud contemplativa.

¿Qué significaría toda esta actividad teórica para los países no elegidos?

En primer lugar, es necesario precisar las características más significativas que se le atribuyen a la sociedad postmoderna. Se destaca el hegemonismo político el criterio de la globalización económica, que no significa la justa dialéctica de la unidad en la diversidad; sino la anulación antihistórica de lo diverso o su disolución metafísica en lo unitario.

El hombre es visto como siervo de la ciencia y la tecnología más avanzada; exagerándose su formación racionalista concibiéndose en su jerarquía de valores más importantes, aquellos, relacionados con el "Tener", con lo material. Por este hecho, "la espiritualidad" ha sido relegada a un plano secundario o anulada, porque en definitiva, "las avatares" del espíritu han cesado y este se encuentra autosatisfecho.

¿Qué resultará para América Latina la penetración de los dictados de la nueva hora que ha comenzado a materializarse en el neoliberalismo?; ¿Qué camino tomaran las ciencias sociales?

Las ciencias sociales o humanísticas en América Latina, tienen que jugar un papel decisivo en contrarrestar la penetración de tales concepciones en el área. En la región existe una larga tradición humanística. Las llamadas "ciencias sociales" poseen un decoroso desarrollo, con aportes originales en cada etapa histórica; sin descartar, por supuesto, las copias acríticas que se han hecho de sistemas de pensamientos foráneos.

La filosofía; economía; sociología; psicología; la historia; la ética; la estética; la pedagogía; antropología y la demografía, entre otras, tienen un camino recorrido y una rica experiencia acumulada.

En el área que nos ocupa las ciencias sociales tienen un desarrollo desigual y han sufrido y sufren "crisis" -algunas más agudas que otras- en sus bases teóricas y en su vínculo con la práctica social.

El neopositivismo con su "método científico" ha señoriado en la orientación de dichas ciencias, con sus consecuentes excesos experimentalistas y su enfoque unilateral y subjetivo de los problemas sociales; además del sesgo ecléctico asumido por algunas de estas ciencias.

En los últimos 20 años se aprecia una evidente inclinación hacia la búsqueda de un legítimo pensamiento latinoamericano; y ese intento ha conllevado a sensibles generalizaciones, que poseen en algunos casos interesantes resultados.

Este intento teórico está basado en una crítica justa a la realidad social que enfrentan dichas ciencias y a sus resultados. Cada ciencia social tiene sus propios problemas a resolver; pero todas, en general, deben enfrentar las exigencias de su tiempo: rescatar al hombre latinoamericano, devolverle su verdadera dimensión, su justo papel de protagonista de su propia historia.

Dar a conocer la pujanza de la identidad latinoamericana; para que una vez conocida se aprenda a respetarla y a contar con ella. Las ciencias sociales deben luchar unidas por hacer surgir un "hombre nuevo".

Enseñar al hombre a pensar y a sentir; a cultivar su inteligencia, pero también y muy especialmente su corazón. Sólo si el hombre se redescubre a sí mismo y sabe que "piensa y siente" como ser humano, defenderá su derecho a mantener su "plena dignidad".

Buscar, en fin, el camino de la creatividad y de la originalidad, de manera que el hombre no admita la absurda idea de que el "Pensamiento" se ha detenido y se dedica a contemplarse a sí mismo; sino que sienta el impulso de seguir su camino en busca de nuevos horizontes, que no pueden ser pensados por los poderosos y las transnacionales.

¿Cuál es la situación actual de la Pedagogía en América Latina?.

LOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

La controversia en América Latina.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la pedagogía ha venido sufriendo en el mundo, y en particular en América Latina un sensible debilitamiento, en cuanto a su condición de ciencia de la educación, por diferentes razones objetivas y subjetivas.

Los especialistas se preguntan constantemente: ¿ha desaparecido la pedagogía como ciencia?; ¿a qué plano ha quedado reducida?; ¿cuáles son las causas y las consecuencias de ese singular colapso?; ¿posee aun la pedagogía potencialidades para su reanimación y futuro desarrollo?.

Estas y otras interrogantes matizan el mundo científico-educativo en la actualidad. La polémica actual acerca de la llamada “crisis de la pedagogía” en América Latina, refleja claramente el estado del problema. En términos generales, el debate se presenta en los tres campos siguientes:

. La pedagogía como ciencia autónoma;
. Los problemas epistemológicos de la pedagogía;
. La pedagogía como subalterna de la ciencia de la educación.
. La pedagogía como ciencia autónoma.

La pedagogía como ciencia autónoma.

Una serie de autores considerados clásicos, como:Lorenzo Luzuriaga; Ricardo Nassif; Luis Beltrán Prieto Figueroa y L.A. Mattos; mantienen el criterio que la pedagogía es una ciencia autónoma.

El especialista que mas lejos ha llegado en este planteamiento es L. Beltrán Prieto Figueroa, al expresar:

"Tiene, pues, la pedagogía un objeto propio, no comprendido en el campo de otras ciencias; posee un método o serie de métodos para abordar la investigación y realización de su objeto, y por ultimo, ha llegado a organizar el resultado de sus investigaciones para constituir un sistema unitario de leyes y principios de carácter general. Reúne, por tanto, las condiciones de una verdadera ciencia independiente". (1)

Por su parte, R. Nassif, le confiere a la pedagogía el carácter de ciencia; pero la considera solo como empírica. En este sentido afirmó:

"Atribuir a la pedagogía carácter de ciencia positiva no es mas que reconocer la capacidad para obtener el conocimiento de un hecho que le corresponde como objeto. Para conseguirlo, le es permitido usar muchos procedimientos, entre ellos los universales de la descripción, la observación y la experimentación, tanto como apelar a otras disciplinas en busca de materiales para elaborar sus propios problemas. (...).

Aquí no preocupa otra cosa que afirmar sus posibilidades de conocer positivamente un hecho (el educativo), en su génesis y evolución histórico-social (Pedagogía Histórica), o en su estado presente como realidad y como proceso (Pedagogía Sistemática).

Desde este punto de vista, es concebible como ciencia empírica y queda justificada para nosotros el derecho de la ciencia a participar, con la técnica, en el concepto de la Pedagogía como disciplina de la educación". (2)

Al estudiar la obra de L.A. Mattos, se percibe otra dimensión del problema; pues si bien considera que también la pedagogía es la ciencia de la educación; hace notar lo impreciso de su campo de acción. El autor la considera al mismo tiempo: filosofía, ciencia y técnica de la educación; sin discriminar la jerarquización entre estos perfiles. Para Mattos, esta amplitud del concepto, le permite superar las

... definiciones restrictivas, unilaterales y confusas, según las cuales la Pedagogía es el arte de educar; ya la ciencia de la educación; ya la ciencia y la técnica de la educación. (3)

Es evidente que este autor al querer resolver un problema creo otro aún más grave. Resulta conveniente señalar que los citados especialistas, no hacen referencia en sus obras, al sistema categorial de la pedagogía -sólo hablan de la educación- y no hay alusión a la existencia de un sistema de leyes y principios.

Los problemas epistemológicos.

Varios autores, en una serie de artículos más recientes, enfrentan el debate en términos de"los problemas epistemológicos". Entre ellos están J.J. Cardenas y O.I. Zuluaga, colombianos.

Para estos especialistas, de una manera explícita o implícita, la pedagogía ha quedado reducida cuando más a "la didáctica", o ciencia de la dirección del aprendizaje. De ahí, el virtual abandono del interés por "la filosofía de la educación" y el acercamiento sólo a la epistemología.*

El pedagogo Jaime Cárdenas precisó: "Uno de los temas menos tratado por los profesionales de la pedagogía es su estatus epistemológico, la teoría de su ciencia particular, es decir, su objeto de estudio, su cuerpo conceptual, su metodología, sus

técnicas operativas, su campo de acción y de investigación, cuestión que no sucede en otras profesiones o disciplinas"(4).

En estas ideas se aprecia con claridad, que para el autor el objeto de estudio de la pedagogía se reduce al contenido de la didáctica.

Al parecer, con varias acepciones, el problema epistemológico ha ganado un amplio campo en las disquisiciones teóricas relacionadas con la educación. Nadie puede negarse a discutir los problemas gnoseológicos cuando se trata de la dirección del aprendizaje, lo que preocupa es el sentido que pueda tener, ¿Es este el único campo teórico que interesa a la ciencia de la educación?. La epistemología (gr. episteme: conocimiento y logos: doctrina) es la parte de la filosofía que se ocupa de la teoría del conocimiento o gnoseología.

Un destacado colectivo de autores mexicanos, expresan sus criterios acerca del énfasis que algunos especialistas ponen en los problemas epistemológicos de la Pedagogía; al considerar que:

"(...) la pretensión de cientificidad de la pedagogía si bien legítima, se ha empantanado en una encrucijada de la que encuentra dificultades para salir, a saber: o cae en las soluciones fáciles pero fantasiosas, o se inclina por el auténtico problema epistemológico no fantasioso pero arduo y complejo. Hasta el momento, tanto lo uno como lo otro no le han reportado resultados satisfactorios y se ha convertido en drama para ella, del que es pertinente preguntar: ¿podrá salir?. (5)

En realidad resulta juiciosa la anterior aseveración de los autores mexicanos lo que permite ampliar mas su interrogante, en el sentido de: ¿hasta donde se podría llegar con tanta especulación?.

La posición subalterna de la pedagogía.

Un grupo de educadores colombianos, encabezado por la Dra. Olga Zuluaga, hablan de la "Ciencia de la Educación", a la cual queda subordinada la Pedagogía, a la que imponen solo una existencia instrumental, que facilita que el maestro aplique teorías en su acción pedagógica, producidas por otros saberes y ciencias.

Se le asigna, por tanto, a la pedagogía, un lamentable papel subalterno, definiéndola como una de las regiones de la ciencia aludida y no precisamente, la mas importante, al quedar reducida solo a los procesos de aprendizaje que se verifican en las aulas. En los últimos años del siglo XX, la Dra O.I. Zuliaga, de la Universidad de Medellín, ha variado sensiblemente esta posición sostenida a inicios de los años 90 y se adscrbe a la necesidad de crear un campo conceptual para construir la pedagogía como ciencia.

El hecho de promulgar la "Ciencia de la Educación", según el criterio de estos autores, se debe a la necesidad de poner orden en el caos, al situarse, por diferentes especialistas, al mismo nivel la pedagogía, la educación, la instrucción, la

didáctica y la enseñanza, haciendo del campo de la pedagogía una verdadera Torre de Babel. Para los estudiosos colombianos, la pedagogía queda reducida a:

"La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propio de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (6).

Esta corriente en última instancia admite también el discurso epistemológico y no el filosófico en el enfoque de los problemas científicos de la educación.

Para concluir esta visión somera relacionada con el debate acerca de la pedagogía en América Latina, nada resulta mas elocuente que las observaciones generalizadoras ofrecidas por otro colectivo de autores mexicanos:

"De una Pedagogía que se pensaba a sí misma autónoma y que tenía mucho de filosofía, moral, pasando por su supuesta desilusión con la llamada Ciencia de la Educación, hasta la propuesta de la Pedagogía como ciencia del quehacer practico-operativo y en muchos casos ateorica, o vista como un espacio de integración del conjunto de las sistematizaciones parciales obtenidas en el trabajo de otras disciplinas relativas al hecho educativo, la reflexión en este campo muestra una constante ubicación y desubicación".(7)

¿Es la pedagogía una ciencia?

La pedagogía se fue perfilando en un largo y convulso proceso histórico, hasta que alcanzó su status pleno de ciencia de la educación.

La obra de J.A. Comenio en el siglo XVII, representó un punto de partida muy significativo en el camino de la construcción de la ciencia. Después, le siguieron, entre otros, los aportes de J.J. Rousseau (siglo XVIII), J.E. Pestalozzi y Herbart (siglo XIX), y los de tantos y tantos otros, hasta consolidarse una ciencia compleja, pero acabada, con infinitas potencialidades para su desarrollo.

Este fenómeno se dio también en América Latina, cuyos pedagogos aplicaron -en diferentes momentos históricos- creadoramente, más bien, recrearon, el pensamiento educativo foráneo, adecuándolo a la realidad histórico-concreta de cada país. Existe, por tanto, un ideario pedagógico latinoamericano original.

La pedagogía se ganó su derecho a ser una de las ciencias de la educación: en diferentes momentos de su evolución histórica se produjo una contradicción entre el alcance de la ciencia y la realidad socio- educativa; aquella supo siempre asumir su sentido social y especifico y resolvió el conflicto al pasar a una fase superior de su desarrollo.

En los últimos 30 años vuelve a evidenciarse la ruptura entre la pedagogía -atada ahora a fuertes convencionalismos y ortodoxias- y la necesidad histórica de desarrollar la educación en esta época.

Una vez más la pedagogía se ha quedado a la zaga y no logra acertar con la solución justa para enfrentar los problemas contemporáneos de la educación.

Este hecho, aunque real, no da derecho en sí mismo, para expresar por ello, que el fin de la pedagogía ha llegado y dejar de esa manera a la educación, desprovista parcial o totalmente de sus herramientas teóricas para enfrentar un legítimo proceso de renovación. Otro argumento esgrimido es el hecho que sus antiguas ramas han alcanzado el status de ciencia independiente, perdiendo así la Pedagogía su objeto de estudio.

El dilema de la pedagogía está en desaparecer o en transformarse. ¿Qué camino sería el más correcto?

Al analizar los argumentos que se dan y que ponen de manifiesto, no en si la real crisis de la Pedagogía, sino su virtual extinción, se aprecian concepciones certeras pero unilaterales acerca de "la educación" y de "la ciencia" conceptualmente hablando. Es conveniente analizar estas categorías.

La educación

La educación es una actividad trascendente; responde al hombre en sociedad. Es por ello que se encuentra en consonancia con la propia naturaleza humana: con su condición de ser social; y con su carácter cognoscente-transformador.

El destacado educador dominicano Ramón Morrison, reconoce en unidad dialéctica dos dimensiones de la educación:

“la tecno – productiva - científica, asociada al carácter cognoscente - transformador y la humanística, en atención a su esencial condición de ser social (...). Hay otras dimensiones que complementan lo anterior (...)” (8)

En este sentido continúa expresando Morrison: “La conceptualización anterior de la educación permite entender las razones de su presencia y trascendencia. La educación, por tanto, está condicionada por el contexto económico, político, natural, social y cultural; pero al mismo tiempo se propone incidir preponderantemente en tal contexto, lo que la convierte en determinada-determinante.” (9)

A partir de estas precisiones conceptuales se puede entender con mas profundidad el criterio martiano acerca del fin de la educación: “La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, -no cumplirlo es crimen: conformarle a su tiempo- sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana.” (10)

Resulta importante valorar la evidente contradicción existente entre ambas dimensiones de la educación, porque la misma se trasladará a su ciencia, desde su propio nacimiento. No se debe perder de vista que el olvido de ella, o la hipertrofia de una dimensión sobre la otra, tendrá mucho que ver en los avatares de la pedagogía

como ciencia de la educación en el momento actual. Resultaría, entonces evidente responder a la interrogante, ¿es la pedagogía una ciencia, un arte, o una técnica?.

La Ciencia

La Ciencia es la esfera de la actividad investigadora dirigida a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que incluye todas las condiciones y elementos necesarios para ello, lo cual constituye la premisa, el medio (método) o el resultado de la investigación científica.

Puede considerarse también como el conjunto de conocimientos humanos aplicables a un orden de objetos, íntima y particularmente relacionados entre sí.

A despecho de las afirmaciones de los positivistas, la Ciencia, no se circunscribe, ni mucho menos, a las ciencias naturales o las ciencias "exactas". Se considera como un sistema íntegro que incluye la correlación históricamente móvil de las partes: el estudio de la naturaleza y de la sociedad, la filosofía y las ciencias naturales, el método y la teoría, las investigaciones técnicas y aplicadas.

Por todo ello, las tres esferas del saber humano son: las ciencias naturales, las ciencias sobre la sociedad y sobre el pensamiento. Esta por tanto, es la categoría "Ciencia" vista en su sentido más universal.

Pero, por otra parte, no debe olvidarse que como dijera Martí: “La ciencia esta en conocer la oportunidad y aprovecharla: es hacer lo que conviene a nuestro pueblo, con sacrificio de nuestras personas; y no hacer lo que conviene a nuestras personas con sacrificio de nuestro pueblo.”(11)

En este sentido se revela también, el valor de lo específico en la ciencia y el carácter histórico y profundamente ético, en su concepción y su aplicabilidad.

La influencia del pensamiento neopositivista ha continuado ejerciendo su influencia en la concepción actual de las ciencias, sobre todo en lo referente a las "sociales". Si bien es cierto, que los positivistas en "su clasificación de las ciencias" las incluyen, estas se continúan expresando en términos de ciencias naturales. Esto quiere decir que, una ciencia de la sociedad cualquiera, sólo es tal cuando reúne los requerimientos correspondientes a las ciencias de la naturaleza, tanto en las premisas, como en los medios -incluidos los métodos de investigación-, así como en los resultados mismos negándose a las ciencias sociales la posibilidad de precisar su propio sistema referencial para su determinación.

Este particular debe también tenerse en cuenta a la hora de examinar los requerimientos básicos de la pedagogía; y nos conduciría a darle valor al carácter de especificidad de dicha ciencia y a ampliar los requerimientos o parámetros para determinar el carácter científico de la pedagogía como ciencia.

Los principales parámetros para determinar el carácter científico de la pedagogía.

La pedagogía latinoamericana en su proceso de formación científica se nutrió de lo mas genuino del pensamiento universal y se enriqueció con el intercambio de ideas que se llevo a cabo ampliamente entre los diferentes países del área. Al analizar la Pedagogía en su sentido histórico, se pueden extraer los requisitos que se han tenido en cuenta para la determinación de su cientificidad.

Los parámetros, que se han identificado para determinar el carácter científico de la Pedagogía, en esta nueva etapa de su desarrollo, son los siguientes:

1. Poseer una sólida fundamentación filosófica, que se proyecte como verdadera "filosofía de la educación", y le sirva como base teórica y metodología general de sus postulados. Esto no niega, mas bien reafirma, la preocupación también por los problemas epistemológicos, cuando se trate de problemas relativos a la dirección del aprendizaje (didáctica).
2. Estar vinculada a un proyecto político-social determinado históricamente.
3. Poseer un objeto y un campo de estudio bien definidos, un contenido delimitado y un método científico para el conocimiento de la realidad objeto de estudio.
4. Estar basada en el conocimiento sólido de la realidad del hombre y de la sociedad, que pretende adaptar-transformar; mediante el empleo de la investigación científica (incluyendo la participativa) y de la práctica pedagógica como vía para enriquecer los postulados teóricos de la ciencia.
5. Estar dotado de un sistema categorial determinado; así como de un sistema general de principios, acorde con la base teórica que le sirve de sustentación.
6. Servir para la transformación del hombre individual y socialmente, como único agente propulsor del perfeccionamiento social.
7. Poseer bien definidas sus relaciones con otras ciencias auxilares.

PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA TEORÍA EDUCATIVA LATINOAMERICANA EN LOS ÚLTIMOS 40 AÑOS: PERIODIZACIÓN.

Bases teóricas de la periodización.

Es bien conocido que periodizar no es dividir sólo para su estudio, con más o menos orden, la historia universal, regional o nacional, sino por el contrario, es necesario precisar las etapas fundamentales por las que ha atravesado un determinado proceso histórico o una personalidad en estudio.

Por ello, la periodización no puede ser vista como un simple ejercicio académico o de una manera formal, sino es un requisito fundamental en el estudio del pasado histórico, y de gran utilidad en las investigaciones de los diferentes factores que resultan determinantes en los cambios, del desarrollo sujeto a "leyes", de la sociedad, en el tiempo y en el espacio.

Estos postulados servirán de guía para intentar hacer una periodización de las tendencias teórico-metodológicas de la educación latinoamericana, aunque solo sea de interés analizar una etapa -40 años-, que abarca desde inicio de la década del 50 hasta inicios del 90, sin perder de vista que la "actualidad" del fenómeno estudiado puede impedir o dificultar el logro de una consecuente perspectiva

histórica. A partir de este momento interesantes cambios que no se analizan en este trabajo.

El carácter científico del enfoque exonera de hacer una simple descripción cronológica de la sucesión de las tendencias más significativas, o sólo aludir a las ilustres figuras de la pedagogía en el área, se intentará - groso modo- el análisis de los factores que determinaron la aparición de una u otra tendencia, la pérdida de su influencia en un momento dado, y el surgimiento de nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y sobre todo el nivel de sistematización alcanzado por una determinada corriente pedagógica en cada caso.

El propósito es dar una visión de la problemática educacional, para que sirva de orientación a la interpretación de la realidad de la educación en toda el área, represente una contribución al estudio de los complejos procesos educacionales actuantes en esta parte del mundo.

En el estudio se tendrá en cuenta que la historia de la educación latinoamericana debe ser enfocada desde una doble perspectiva, que tenga en cuenta: "Su estrecho vínculo con la historia económica, social y política de la región, y la lógica inminente del desarrollo de la ciencia, que incluye, desde luego, tanto el estudio de teorías foráneas, como la existencia de un núcleo de preocupaciones y supuestos, nacidos de la reflexión autóctona sobre una realidad peculiar". (12)

Además, cuando se intenta hablar de la historia de la educación o de las ideas educativas latinoamericanas, no se esta haciendo alusión a un proceso en abstracto, pues los modelos educativos en el área se han conformado generalmente en correspondencia con fuertes exigencias sociales y políticas; las que han bebido de las tendencias universales, pero en gran medida representan una línea de pensamiento original e independiente.

El genuino pensamiento pedagógico latinoamericano siempre ha sido integrador y complejo, y ha marchado hacia adelante, al recoger lo mas fecundo de la tradición histórica y se ha proyectado en cada momento con un sentido creador.

Por supuesto, no resulta igual proponerse el estudio de la evolución del pensamiento educativo continental, que hacerlo en un país determinado, pues en este último caso se hace imprescindible incluir elementos particulares, no válidos en un enfoque de carácter global.

Por último, es posible hacer generalizaciones en una región tan compleja y diversa, porque existe en el fondo, una unidad histórico-cultural continental que lo respalda. En este sentido José Martí expresó: "Todos los pueblos que sufrieron la dominación española; todos los pueblos que se alzaron contra ella; todos los países que conquistaron ya su independencia de la nación opresora e inhábil, los mismos males sufrieron, las mismas lágrimas lloraron, devoraron las mismas vergüenzas, y con sangre de sus hijos escribieron la misma santa historia (...)"(13)

El estudio del pensamiento pedagógico en América Latina permite además, describir la continuidad en el desarrollo de las ideas educacionales que se forman en

la región, mostrar los momentos más fecundos y los más relevantes indicadores de los cambios cualitativos que se han producido.

La década de los años 50: ilusión desarrollista.

En la década del 50 -y hasta mediados de los 60 aproximadamente- se percibió en la región un fuerte interés por los problemas sociológicos, y tuvieron gran impulso las investigaciones en las ciencias sociales -incluida la pedagogía-, las que seguían la orientación del empirismo y el estructural funcionalismo norteamericanos.

Los resultados de dichas investigaciones en la esfera educacional, estuvieron encaminados a lograr, al introducirlos en la práctica social-escolar, el afianzamiento y el ajuste de los modelos educativos existentes, más que su transformación.

Fue un período histórico muy convulso, en el que imperó la llamada guerra fría y la histeria anticomunista. Por ello, el enfoque, tanto de la problemática sociológica como de la pedagógica, se tiñó de una especie de "neutralidad comprometida".

El fin de las investigaciones pedagógicas -aún no muy extendidas en el área- estaba encaminado a contribuir, desde la escuela, a formar la convicción de la necesidad del control social, para que no se intentaran cambios radicales en la sociedad.

En ese momento, se perfilaron dos posiciones diferentes, en el ámbito de la sociología, en cierto sentido contrapuestas,las cuales tuvieron evidente repercusión en el quehacer teórico-pedagógico; y se definen como:

1. “La Teoría de la modernización, versión vernácula del funcionalismo, que restringe la investigación sociológica y elude el análisis de los problemas reales que afrontan nuestras sociedades.
2. El desarrollismo cepalino, que pretende estructurar un pensamiento sistemático acerca del subdesarrollo y ofrecer recomendaciones practicas que contribuyan a la superación del atraso de la región".(14) La Teoría de la Modernización del italiano Gino Germani y el Proyecto cepalino, impulsado por la CEPAL (Comisión Económica para la América Latina), fue creada por la ONU.

Los efectos producidos en la educación por la primera tendencia sociológica, se apreciaron en algunos países del área, en el intento de simplificación de los problemas teóricos de los programas de estudio y en una marcada inclinación hacia el experimentalismo y el utilitarismo pragmático. Se incrementó, por tanto, la influencia de las teorías del norteamericano J. Dewey y de sus seguidores, en parte de los sistemas educativos formales en América Latina; sin someterlas prácticamente a una necesaria adecuación a la realidad histórico-concreta del área en cuestión.

La tendencia desarrollista, tuvo su repercusión en los intentos de reformas educativas en algunos países: E. Frei en Chile; J. Kubischek en Brasil; A. Frondizzi en Argentina, lo que se materializó en un entusiasmo "casi místico" al considerar "la

educación", como una vía en sí misma, para vencer el subdesarrollo secular de los pueblos latinoamericanos, sin tenerse en cuenta las circunstancias económicas y políticas, responsables directas de la existencia de la estructura económico-social del área.

En este período, y al influjo de esta tendencia, hubo marcados intentos de extender los servicios educacionales hacia las comunidad es, a las unidades rurales y a los sectores marginados urbanos. En medio de esta euforia desarrollista nació también la tecnología educativa, que se perfilará en los períodos posteriores como una rama de la pedagogía en América Latina.

Al respecto, al referirse a su país, la destacada investigadora mexicana Amparo Ruíz del Castillo expreso: "Con Avila Camacho (1940-46) y en los gobiernos posteriores, la educación asume el modelo liberal que en un primer momento muestra su eficacia para facilitar la movilidad social de ciertos sectores de la población, pero a partir de la década del 60 ese proyecto educativo demuestra claramente sus limitaciones para contribuir al mejoramiento socioeconómico del país." (15)

Durante este período -gobierno de Joao Goulart- Paulo Freire, el ilustre educador brasileño, colaboró con pasión en esta línea educacional en su país, para llegar mas tarde al convencimiento que ese camino estaba equivocado y se empeño en buscar soluciones mas originales a la problemática educacional.

En el primer lustro de la década del 60, el desarrollismo, dejo de ser una preocupación de los políticos y de los científicos, -aunque en algunos países como México en la década del 70, todavía era frecuente el discurso en esos términos, que ya no confiaban plenamente en esas ideas para impulsar el desarrollo educacional de la región.

Para concluir este análisis, se debe expresar que: "El pensamiento cepalino -con independencia de sus limitaciones- entronca con la mejor tradición de un pensamiento original en nuestra región, que se propone pensar nuestros países desde su propia perspectiva y que se vislumbraba desde el siglo XIX". (16)

Las décadas del 60 y 70: período crítico.

A partir del inicio de la década del 60 se abrió un período histórico caracterizado por el entusiasmo revolucionario y antimperialista en el continente, inspirado por el triunfo de la Revolución Cubana (1959); pero además, y muy especialmente, por la situación política internacional y el continuo deterioro de las economías latinoamericanas, después de vivir la década del triunfalismo desarrollista.

Tan compleja situación generó en determinados sectores sociales una tendencia a la critica de los problemas de la sociedad y en particular de la educación. Se planteo con énfasis el compromiso que debían asumir las ciencias sociales (sociología, pedagogía) para resolverlos. No se puede descartar la evidente influencia del marxismo -sobre todo en la variante althusseriana-, lo que aumentó

paulatinamente, y logró penetrar con cierta significación en el enfoque de los problemas sociales y sobre todo pedagógicos.

En dicha etapa se soslayó, además la tendencia desarrollista -como ya se precisó- y se analizaron los problemas del subdesarrollo, con una óptica más política que en la etapa anterior y también con mayor objetividad: "Sin dudas, la contribución más interesante del período fue la llamada "Teoría de la Dependencia" que -por las diferencias entre unos y otros autores- mejor podría calificarse de punto de partida teórico común, antes que teoría coherente y sistemáticamente estructurada (...)"

"La dependencia es una situación condicionante, es decir, los países periféricos son subdesarrollados porque tienen sus economías (y por tanto toda su vida social) supeditada al desarrollo y a la expansión económica del país central. El concepto de "dependencia" amplia el de subdesarrollo, ya que actúa como principio explicativo de aquel, y extiende el análisis de la dependencia a los ámbitos social, cultural, político y otros". (17)

Estos criterios sociológicos, que van a influir también en la esfera educacional, con un sentido estimulador, constituyen un paso importante en el desarrollo de un pensamiento socialmente científico en América Latina.

Los principales pedagogos latinoamericanos se unen al criticar los sistemas educativos formales, haciéndolos responsables de parte de la situación socio-cultural existente en el área.

Al decir de la investigadora Ruiz del Castillo, en México, por ejemplo:

"Tanto desde el punto de vista individual como social el modelo de desarrollo político, económico y social (incluido aquí el educativo) sufre un primer gran quebranto a mediados de la década de los 60. Es en ese período cuando diversos sectores sociales comienzan a demostrar su descontento por los limitados espacios para el desarrollo de fuerzas sociales y sindicales independientes y la escasez de oportunidades de empleo". (18)

Al enjuiciarse los sistemas educativos se recogen en decenas de artículos de la época, las dificultades siguientes:

- tendencia al centralismo y al verticalismo;
- esquematismo, formalismo y poca flexibilidad;
- asimilación acrítica de modelos pedagógicos externos y desdeño de las experiencias locales;
- contribuyen a la desnacionalización cultural;
- olvido de la mas legítima tradición pedagógica;
- no se ajustan a la época ni a las necesidades de los pueblos latinoamericanos;
- posibilitan la manipulación de los alumnos desde las aulas.

La educación para la población escolarizada: pública y privada.

En los países de América Latina existía en las décadas que se analizan, una población escolarizada de aproximadamente 52% del total posible, en los diferentes tipos y niveles de enseñanza.

La población escolarizada resultaba muy inestable, porque la deserción era muy elevada en determinados sectores de la población, y además, muy heterogénea desde el punto de vista social.

La pirámide educacional era la clásica de los países "en vías de desarrollo", presentándose relativamente ancha en la base -grados 1ro. a 4to. y en 5to. a 6to.- sin descontar las perdidas sensibles que se producían entre un grado y otro; y era mas estrecha en los niveles medio y superior. En Costa Rica, por ejemplo, la escolarización en la primaria (6 a 12 años) alcanzo el 92%, mientras que en la enseñanza media logró sólo 40% de las edades correspondientes.

En estas décadas, los sistemas educativos formales no asimilaron la crítica y se mantuvieron ajenos al latir de las necesidades sociales. Se hicieron investigaciones pedagógicas para mejorar la situación vigente, pero sin ánimo de renovación. Puede decirse que en esos 20 años permanecieron estáticos, con sus excepciones, por supuesto.

Entre las tendencias más al uso, se encontraban: el conductismo; el neotomismo y las que reflejaban "la perspectiva cognoscitiva", que incluían en ese momento los llamados modelos cognitivos precomputacionales. Entre los modelos cognitivos se encontraban:

- La corriente iniciada con el New Look de Jerome S. Bruner y ;
- La Epistemología Genética de Jean Piaget.

El primer caso, se refería a una verdadera "Teoría de la Instrucción", cuyas características esenciales estaban dadas en:

a)Especificar las condiciones que estimulan la predisposición del niño de aprender;
b)Determinar la estructura óptima de un conjunto de conocimientos para lograr un aprendizaje mas rápido y efectivo;
c)Sugerir el orden de presentación de los contenidos mas adecuados;
d)Evaluar el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las recompensas y los castigos.

Estas ideas se insertaron en los propósitos de la política educacional del área. Por otra parte, en lo referente a los principios esenciales de la epistemología genética de J. Piaget, los modelos educativos rápidamente asimilaron con fuerza sus postulados y los incorporaron a veces parcialmente a la enseñanza. Entre ellos estaban:

1. El hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras mas elementales presentes desde su infancia; y que poseen posibilidades para desarrollarse.

2. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consiste en no entorpecer, sino facilitar el proceso natural de adquirir y consolidar las operaciones intelectuales.
3. El carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento. Las aplicaciones de la teoría de Piaget fueron ampliamente utilizadas en:

    - El diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, y de sus aplicaciones especificas para el estudio
    - En el planeamiento de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados, en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño
    - En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los educandos.

Resulta interesante, por la repercusión que va a tener en los períodos siguientes, hacer una sencilla caracterización general de los procesos del aprendizaje según la pedagogía operatoria-genética de Piaget, que tanta influencia aún alcanza en América Latina.

El conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio (equilibrio entre el individuo y el medio), pero esta depende de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias (estructuras para operar).

El objeto de la pedagogía operatoria es favorecer el desarrollo de estos instrumentos, de las estructuras operatorias. Ayudar al niño para que construya su propio sistema de aprendizaje, para ello, se debe propiciar el desarrollo de la lógica de todos los actos del niño, de manera tal, que sea el propio sujeto, el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, pero sin considerarlo del todo como acabado. Pedagogía operatoria suele llamarse a la ciencia de la educación orientada según los principios de J. Piaget. Otro conjunto de tendencias al uso, mas bien son de corte psicológico como: el behaviorismo y el freudismo.

En el proceso del conocimiento, la pedagogía operatoria, le asigna un papel especial al error, que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como "faltas", sino como pasos necesarios "en el proceso constructivo".

Estos son algunos de los postulados piagetianos que con mayor peso han sido trasladados al quehacer educativo de la región.

Las posiciones del cognitivismo continuaron desarrollándose en el período posterior. También presentaban gran arraigo, las posiciones pedagógicas del neotomismo contemporáneo; que se difundían en las escuelas religiosas y confesionales en el área.

Para esta tendencia, la fe y los conocimientos científicos no se excluyen: el objetivo de la educación es el perfeccionamiento del hombre en la tierra y su acercamiento a Dios, que es la encarnación de la idea de la moral y del razonamiento

mundial. Proclama la educación de virtudes eternas como: la honestidad, la bondad, el amor a la gente, la tolerancia, la aptitud para el espíritu de sacrificio.

Resulta significativo apreciar que mientras la posición cognitivista enfatiza en las operaciones intelectuales en la orientación de la enseñanza, el neotomismo lo hace en función de la formación de los "valores morales".

Todas las tensedencias mencionadas proclaman como principio rector en el desarrollo del hombre el principio biológico, las cualidades congénitas de la personalidad, los instintos, las inclinaciones internas inmanentes, así como los intereses espontáneos.

Vale señalar que dichas tendencias no se dan puras, sino mezcladas en un mismo modelo educativo, con un gran sentido ecléctico, y pluralista; lo que posibilita la existencia simultanea de las más diversas interpretaciones -a veces opuestas- de los procesos y fenómenos educativos.

No es en la educación escolarizada donde se lucen -en este período- los talentos pedagógicos latinoamericanos en busca de soluciones inmediatas, porque ellos pensaban que esas "tendencias", por científicas que fueran, eran trasladadas a la realidad latinoamericana sin las debidas adecuaciones, lo que propiciaba un efecto contraproducente, si se acepta el elevado nivel científico de gran parte de ellas y los bajos resultados del aprendizaje escolar.

No es la educación escolarizada la que provoca "las novedades" pedagógicas en América Latina; aunque las mentes más lúcidas no dejen de descargar sus críticas muy agudas sobre la escuela y sus resultados, calificándola muy objetivamente de inoperantes al revelar sus más significativas debilidades.

¿Para qué sector de la población se produce el interés de los estudiosos de la pedagogía?; ¿qué se debatía en los encuentros educativos en el continente?; ¿que se investigó y con qué métodos, en los centros de investigaciones pedagógicas más prestigiosos del área?.

La educación para la población no escolarizada.

Existía una población numerosa en América Latina que no recibía beneficio alguno del sistema educacional vigente, la cual estaba representada aproximadamente por 48% del total de quienes tenían posibilidades de estudiar.

En las décadas de los años 60 y 70 había cerca de cuarenta y cinco millones de analfabetos en la región y una incalculable cifra de semianalfabetos.

La subescolarización y el analfabetismo se encontraban concentrados principalmente en las áreas rurales dispersas y en las zonas marginales urbanas y semiurbanas.

La población de 0 a 5 años (preescolar) y la que presentaba diferentes limitaciones físicas y mentales estaban ampliamente desfavorecidas;también lo estaba la enseñanza técnica y profesional.

Los más importantes estudiosos de la problemática educacional latinoamericana, con ideas nuevas, consideraron que no era prudente, ni estratégico, utilizar el modelo de la escuela formal y el tipo de educación -tendencias- que en ella se desarrollaba, para insertar a la población no escolarizada.

Los ideólogos partían de la crítica fuerte a los resultados de la escuela en ese momento y no estaban dispuestos a contribuir a contaminar -según decían- a la población que se pretendía incorporar a la ilustración con las debilidades de la escuela imperante, que reproducía la personalidad más conveniente a los intereses de la clase dominante.

Líneas nuevas en el pensamiento pedagógico latinoamericano

En la década del 60, comienzaron a aparecer en diferentes círculos pedagógicos en el continente, que pudieran constituir "líneas nuevas", en el pensamiento educativo, que no se correspondían con las tendencias clásicas de la pedagogía imperante en la región, pero -en ese momento- no llegaron a formar un sólido proyecto educativo coherente; lo que alcanzarán en el período posterior.

Entre ellas pueden señalarse: la educación democrática; la educación liberadora; la educación para la justicia; la escuela abierta; la educación socialmente productiva y la pedagogía participativa.

Existen decenas de artículos en las revistas especializadas, que durante estos años, comenzaron a impulsar tales ideas; además, ellas constituían temas obligatorios en los encuentros, entre los educadores y especialistas latinoamericanos.

El común denominador de todas estas ideas estuvo en:

- Minimizar el papel de la escuela como institución para la formación de las nuevas generaciones, lo que llegó a presupuestos extremistas con las concepciones de Iván Illich y sus seguidores, quienes negaban toda posibilidad desarrolladora a la institución y a desestimar la organización de la enseñanza en forma escolarizada (teoría de la desescolarización);
- Interés muy marcado en desideologizar la practica educativa; para descontaminarla de las aspiraciones de la clase dominante e impedir la manipulación del alumno desde la escuela.
- Opción por el pluralismo de ideas y la formación de valores morales generales en el hombre sin contenido partidista, que a su criterio lastra el desarrollo intelectual, la personalidad y frena la creatividad (influencia neotomista).
- Comienzo de una producción de técnicas o herramientas participativas para propiciar el desarrollo mental y el pensamiento divergente y flexible en el educando; así como, dinamizar los procesos de aprendizaje.

- Inicios de la aplicación de la llamada investigación participativa, en contraposición a la llamada investigación "científica", de corte neopositivista, que se desarrollo ampliamente en el período anterior y seguía siendo el oficial.
- Intentos de regionalizar las influencias educativas y reducir el encargo social al ámbito de la comunidad, perdiéndose así el sentido nacional en su conjunto (regionalización educativa).

Los anteriores criterios inspiraron las prácticas de la Educación Popular, a lo largo de esos años. Este nuevo fenómeno ha evolucionado históricamente y no cuenta aún con una precisión conceptual que permita esbozar una definición de tan interesante movimiento educacional. En la actualidad la Educación Popular ha evolucionado hacia posiciones teóricas más objetivas y relistas.

En síntesis, estas dos décadas fueron muy complejas y pueden calificarse como etapa crítica y de búsqueda de ideas nuevas sobre educación, acorde con los fundamentos de la problemática sociológica imperanate en ese período histórico. Como puede apreciarse, en las "líneas nuevas", existen aportes muy valiosos a la pedagogía, aunque también criterios que limitan el alcance progresista del nuevo propósito educativo. La Educación Popular continuo su evolución histórica al pasar a una fase más amplia y más flexible en su conceptualización teórica y en su práctica social.

Fines de los 70 a fines de los 80: década de sistematización teórica.

Hacia finales de la década del 70 se aprecia que el enfoque de los problemas latinoamericanos se perfila con mayor énfasis en lo "político", y es necesario reconocer el surgimiento de un sólido pensamiento sociológico centroamericano, que sostiene perspectivas más progresistas.

El período se caracteriza también por la aparición de una tendencia que vira hacia la derecha la proyección de los problemas sociales.

En muchos de estos estudios se advierte la influencia del pensamiento de Gramsci, que busca conciliar sus ideas con una comprensión no marxista de las sociedades latinoamericanas; el rechazo al leninismo y la constante referencia a la vieja cuestión sobre la "crisis del marxismo", como parte de un retroceso de los paradigmas tradicionales empleados en la interpretación social.

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber , expresado en la búsqueda de categorías "neutrales" que posibiliten el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista.

Este panorama, complejo y contradictorio, repercute en las nuevas búsquedas de un pensamiento pedagógico integral autóctono.

Los sistemas educativos formales.

Durante la década del 70, la situación educacional en diferentes países del área se empeoro, en relación con el numero de analfabetos y semianalfabetos y quienes quedaban fuera de la escuela. La teoría pedagógica al uso, no asimilo los logros significativos que se venían obteniendo en "la educación no escolarizada"o "Educación Popular". Sólo al final de la década se aprecian los síntomas de una apertura, hacia dichos logros, pues se comenzó a hablar también oficialmente, en un lenguaje nuevo, en lo relativo a los sistemas educativos formales, lo que a su vez abriéndose así un nuevo período en el proceso que se estudia. Esto no quiere decir, que las teorías educativas de la escuela, no sufrieran una inclinación hacia la ampliación y la renovación, para ponerse al ritmo de los tiempos.

Evidentemente las teorías cognitivas amplían su campo de acción, al incluir las llamadas "teorías cibernéticas".

El rasgo más significativo de su esquema conceptual, consiste en reconocer al hombre como un sistema que procesa información del medio, para lo cual cuenta con un mecanismo de captación de información y con un conjunto de procesos de diferente calidad, que actúan sobre la información de entrada y la transforma, así como, cuenta también con mecanismos de salida.

Se aprecia una similitud entre los programas de las computadoras y las estrategias cognitivas, que el hombre emplea en los problemas intelectuales.

Esta tendencia que parte de la psicología cognitiva ve al hombre, como: procesador, productor y utilizador de la información que recibida del medio ambiente considera al aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas, que son causas de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo cuya orientación se dirige al cambio directo de la conducta. Esta concepción, aunque presente, no alcanzó gran arraigo en el área, solo en algunos círculos especializados.

Lo más significativo en este período, lo representa el intento de sistematización teórica de las diferentes tendencias pedagógicas escolarizadas, el que surge como una necesidad histórica ineludible de la región. En esos momentos, tal intento generalizador adquiere el nombre de "Constructivismo".

Según el conocido intelectual mexicano Juan luis Hidalgo Guzman, en su obra: Investigación Educativa (una estrategia constructivista); el Constructivismo es una: "Corriente filosófica cuya propuesta central sostiene que los conocimientos, los proyectos, los planes, los modelos, y en general, los productos intelectuales, son resultado de procesos constructivos: se dice por ello que es una estrategia epistemológica. Sin embargo, hay varias posiciones dentro de esa corriente. Por ejemplo, la psicogénesis, la intuicionalista, la estructuralista y la de la comunicación. (19)

Esta tendencia "filosófica" ha invadido los predios de la educación, a tal extremo, que en el evento científico celebrado en Ciudad de La Habana, llamado Pedagogía 93, más del 50% de las ponencias presentadas por los latinoamericanos tenían marcada influencia del Constructivismo.

Dicho intento de sistematización teórica resulta ecléctico, o "electivo", al asumir posiciones teóricas diferentes; por ejemplo, la didáctica, la esfera más desarrollada dentro de esta tendencia, asume las posiciones psicológicas de Piaget; y se esfuerza,por tanto, por enfatizar en el discurso epistemológico de los problemas del aprendizaje. Hay autores que evidentemente solo piensan en la teoría del aprendizaje, al referirse a la ciencia de la educación. ¿Se retoma el debate antes aludido en relación con la pedagogía como ciencia?.

Por otra parte, se percibe también la influencia del estructuralismo al referirse a la organización de los sistemas educativos; se asumen posiciones "neotomistas", al valorar, el papel que se debe dar a "las formas no lógicas del pensamiento", a la hora de formar conocimientos y valores morales en el hombre; así como también, ya se percibe su influencia en la investigación educativa.

Indiscutiblemente, que este aliento generalizador en busca de una "pedagogía" común en el ámbito latinoamericano, -conciencia que se abre paso cada vez con mayor fuerza- encierra elementos muy positivos, pero también limitaciones: ¿Cuales son estas?; ¿será el Constructivismo el ideal pedagógico latinoamericano de estos tiempos?. Resulta necesario y urgente meditar sobre este particular.

La educación no escolarizada.

En esta esfera, en materia educativa, se perfila también la intención de crear un modelo educativo teórico, completo, con coherencia, capaz de convertirse en la generalización de las diferentes líneas que aparecieron en las décadas anteriores. La irrupción del Proyecto Alternativo -dentro de la corriente de la Educación Popular- se presenta como una nueva búsqueda en la esfera pedagógica.

Uno de los teóricos del "Proyecto" es el destacado ideólogo de Costa Rica, Dr. Francisco Gutiérrez (Director del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe) quien expuso la expresión de su intento de síntesis teórica en su obra, "Educación como praxis política", publicada en México en 1984.

En su generalización pedagógica, se aprecian claramente las características del período señaladas anteriormente: el sentido político del Proyecto Educativo; su eclecticismo, al tratar de reunir las líneas educativas existentes en ese contexto; la influencia del neofreudismo y de las teorías de Weber. Este último particular se pone en evidencia, al darle al carácter político de la educación, un sentido no partidista y no clasista; lo que traduce una tendencia franca a la desideologización del acto educativo.

La obra representa la concreción de las contradicciones del momento histórico latinoamericano, tal y como se presenta desde finales de la década del 70 hasta fines de la del 80.

No debe olvidarse que en esta década también Paulo Freire consolida su proyecto de Pedagogía de la Liberación, después de una intensa y fecunda practica pedagógica en los años anteriores.

¿Que es el Proyecto Alternativo?

"Por Proyecto Alternativo en educación entendemos la transformación radical de los sistemas de enseñanza de modo que se posibilite la "creación de una cultura alternativa, como expresión de un hombre nuevo". Se ha afirmado que "es imposible transformar el sistema educativo desde su interior. Solo una transformación del sistema económico, social y político podrá desembocar en un sistema escolar diferente. Esto aun admitiendo la autonomía relativa del sistema escolar". Nosotros mantenemos la tesis que ambos procesos tendrán que darse por la interrelación y dependencia que guardan entre si. Ni un hombre nuevo sin el cambio de estructuras sociales, ni el cambio de las estructuras sociales sin la formación del hombre que requiere esa nueva sociedad". (20)

Fin y objetivos del Proyecto Alternativo

El Proyecto Alternativo parte de una concepción del "hombre" al estilo freudiano, pero con las innovaciones introducidas por Eric Fromm, cuyas ideas tienen hoy por hoy un gran arraigo entre los psicólogos y los pedagogos latinoamericanos, sobre todo en Sur América.

Entre sus postulados esenciales está tener en cuenta, en un primer plano las necesidades internas, instintivas del individuo, considerándolas eternas e incambiables. Tales criterios lo acercan a su maestro Sigmund Freud, pero para Fromm estas "necesidades" o "impulso" no se manifiestan de una manera espontanea, sino que afloran, aparecen solo bajo determinadas condiciones históricas y favorecidas por diversas formas de influencias educativas. Este es uno de los puntos en que Fromm actualiza a Freud.

Por tanto, el mejor sistema educativo, es aquel que es capaz de favorecer la afloración de toda esa vida interior que lleva en sí el hombre, y no puede ser de ninguna manera el ofrecido por la educación tradicional, por muy modernizada que parezca; por su excesivo sentido exógeno al sujeto que aprende.

¿ En qué consiste pues, la crítica más aguda que hace el Proyecto Alternativo a la educación tradicional burguesa o socialista ?.

La crítica apunta a su carácter clasista, partidista, y a su filiación a una u otra ideología; problema que, según los seguidores de esta concepción, es una característica, que por supuesto, esta presente, tanto en la educación burguesa como en la socialista. Ambos sistemas educativos padecen del mismo mal de raíz y ello los hace inoperantes.

Por tal motivo, los seguidores latinoamericanos de esta tendencia, plantean una crítica en bloque a la educación escolarizada contemporánea. La educación no puede, según afirman, estar vinculada a la ideología. Este es otro de los criterios básicos de los quese debe partir para entender la esencia del proyecto y un elemento que propicia la reflexión.

Los teóricos del Proyecto Alternativo llegan a plantear que la educación debe verse como "praxis política". En este sentido surge la duda, ¿como puede hablarse de educación sin ideología y expresar, por otra parte, que debe ser política?, ¿acaso puede haber un hecho político en abstracto?, ¿a qué política se refieren?.

Sobre este particular afirma categóricamente el mencionado Gutiérrez: “El docente en la medida que haga de su profesión una opción política, recobrara su dimensión educativa. ¿Que significa opción política?. En modo alguno ha de entenderse como una acción partidista. Este partidismo político debe descontarse desde el primer momento. Es por tanto evidente que no significa enmarcar a nuestros alumnos en un partido ni en un sindicato, ni siquiera en un sistema de pensamiento. Nosotros no somos los reclutadores de ninguna ideología (...)

Opción política es, por tanto, tomar partido frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común, es opción política y es hacer política”. (21)

Todo lo expuesto anteriormente conduce en "el Proyecto" a la necesidad imperiosa de formar un hombre nuevo, plenamente realizado, no alienado, como lo esta en la actualidad, en cualquiera de los sistemas sociales existentes, de acuerdo con lo que planteado. Este hombre nuevo, tiene que vivir en una sociedad nueva, cuyo modelo resulta actualmente utópico, porque aun no se ha logrado. Estas son las consecuencias sociológicas del Proyecto Alternativo.

Es también el fin último del Proyecto, por el cual se debatía en este período histórico en el ámbito latinoamericano, como salida a la situación crítica que conformaba la escuela contemporánea, es el camino que encontraron más adecuado quienes buscaban soluciones a los problemas educacionales en Latinoamérica. ¿Es realmente un camino?.

Caracterización del Proyecto Alternativo

La educación que se conciba debe ser: participatoria, socialmente productiva y liberadora. Tres características esenciales sobre las cuales se sustenta el Proyecto Alternativo en Educación.

Resulta conveniente tener presente, al ampliarlas, que dichas características adquieren una connotación especial si se les estudia por separado, sin referirlas a los fines últimos del citado Proyecto al cual responden, y que han sido analizados en párrafos anteriores. Incluso, pudieran ser dichas características aceptadas en algunos de sus postulados, por cualquier especialista; por eso es oportuno al valorarlos no perder de vista el sistema de referencias al que pertenecen.

Educación participatoria

Los ideólogos del Proyecto Alternativo de Educación, establecen una diferenciación clara entre la educación en función de objetivos y la educación como un proceso vivido por la persona, entre una institución escolar cuyas actividades

giran en torno al cumplimiento de metas y otra en las que las actividades valen por la intensidad con que sean vividas.

En la educación alternativa se establece que la planificación por objetivos, realizada por el consejo de profesores o por los burócratas del Ministerio, debe dar paso a la planificación participatoria de todos los componentes de la comunidad educativa.

El sistema actual -expresan- tiene que ser sustituido por otro mas flexible y alimentado permanentemente por la imaginación, la creatividad y el compromiso de los participantes.

Los elementos de la educación participatoria son: la comunicación dialogada, la participación democrática y la autogestión.

La comunicación dialogada

En este sentido se expresa en el "Proyecto" que el proceso educativo parte de la realidad, se concreta en la subjetividad y es objetiva en el cambio o transformación de la conciencia.

La acción educativa es, por tanto, una comunicación dialógica con la realidad, con los otros y con la propia conciencia. Si falla alguna de esas fases no se producirá el proceso constitutivo, integrador y factor de cambio social llamado educación. Se plantea, por tanto, que educación y comunicación son un mismo y único proceso de coparticipación, de coproducción, de co-entendimiento y de comunión.

Por ello, se debe hacer de la comunicación, un proceso dialogado. Con estas concepciones realmente se golpea el sentido vertical de la educación. Se hace mucho énfasis por los teóricos de la pedagogía en América Latina en que el carácter vertical de la educación implica poner de manifiesto la autoridad pedagógica.

Expresan, por tanto, la necesidad de quebrar la verticalidad y hacer que la comunicación pedagógica se alimente de las más variadas formas de interrelación entre educandos y educadores.

Para esos fines, la educación como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en el estudiante y no en el profesor. Centrar la comunicación del proceso educativo en el estudiante equivale a desterrar el verticalismo y generar en su reemplazo otras vías de comunicación directas y dialogadas. Es también, poner el encargo social en manos de los estudiantes.

El hombre crítico, participativo y creativo que se busca con la aplicación de este Proyecto, para la sociedad del futuro será fruto del dialogo y de la comunicación. Es fácil ver la esencia limitada de estos planteamientos, pues el hombre del futuro insvitablemente será fruto del sistema de relaciones sociales de producción que exista y que lo condicionen, aunque por supuesto, no se excluye la importancia del diálogo y de la comunicación en el proceso de formación del hombre nuevo.

Educar en la participación democrática

Para los seguidores del Proyecto Alternativo de Educación, democratizar la educación no consiste sólo en extender los servicios educacionales a las amplias masas, sino que el estudiante participe en elegir lo que desee estudiar y se le tenga en cuenta para decidir los rumbos de su vida.

Hacer que a lo largo de todo el proceso educativo el alumno actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia. Si el alumno goza del derecho a la plena participación, se puede esperar -afirman- que se desarrollen en él actitudes que le impulsarán a enfrentarse crítica y positivamente, no tanto con las autoridades jerárquicas ccomo con los problemas propios de la vida del grupo.

Para el "Proyecto" se busca una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la vivencia de un pluralismo de ideas.

Educar en la autogestión

Se considera, según Roger Garaudy, que "la autogestión es el conjunto de métodos que tienden a estimular la iniciativa creadora de las masas".

La educación en la participación democrática debería conducir normalmente a la educación autogestionaria, lo que constituye una alternativa radical, por cuanto supone democracia, libertad, participación, comunicación, creatividad y compromiso político.

Este criterio se apoya en el hecho de que: “La autogestión es incompatible con cualquier forma de estado de clase. Incluso la autogestión bien entendida va mucha mas allá del sistema socialista, en la medida en que implica un cambio social y político mucho mas profundo. En el socialismo clásico y no renovado, en el socialismo verticalista, autoritario, centralista, la autogestión tampoco cabe. (22)

En las anteriores palabras, expuestas por un teórico adscrito a dicha tendencia pedagógica, se pone énfasis en afirmar que educar en la autogestión es garantizar los fines sociales de la educación. El individuo formado autogestionariamente está en capacidad de influir sobre otros individuos y sobre los conjuntos formados por esos otros individuos y sus interacciones.

La educación socialmente productiva

Algunos de los planteamientos que se hacen en este sentido, son tomados de la pedagogía actual más avanzada. Se enfatiza en la necesidad de la educación para el trabajo, para la creatividad y para la praxis.

Es necesario tener en cuenta que cuando se habla en el Proyecto Alternativo de la pedagogía para el trabajo socialmente productivo, se considera a la enseñanza como una rama particular de la economía, cuyo objetivo fundamental y al parecer único es preparar la fuerza laboral que sirva a los intereses dominantes.

De aquí surge la tendencia a la subestimación de los contenidos socioculturales que deben tener necesariamente los planes de estudio de la educación general para la formación integral de los educandos; aunque ello no significa soslayar la responsabilidad de la educación general básica en la creación de las condiciones necesarias para una rápida profesionalización del estudiante.

La educación liberadora

Se plantea que el centro de la educación debe ser liberar al individuo primero para que este pueda entonces, liberar a la sociedad. Se centra la educación en la formación de valores en abstracto, por ejemplo, el interés en educar a los alumnos en la libertad, la justicia y la esperanza, pero como se explicó anteriormente, estos principios morales no deben tener un contenido ideológico determinado.

Formas de organización del sistema

Todo este sistema se concebía en el período estudiado sin pensar en encerrarlo en los marcos estrechos y asfixiantes de la escuela tradicional, para ello se emplean modalidades exclusivas que se corresponden con las llamadas formas extraescolares o no formales e incluso informales.

Es preciso reconocer que en América Latina existe una gran experiencia en el manejo de estas vías, pues a ellas se han dedicado amplios recursos en los centros de investigaciones más importantes de la región y en muchos aspectos son altamente aprovechables.

Aportes de la llamada pedagogía no directiva.

Entre estos aportes están: la investigación participativa; las técnicas o

herramientas participativas; y una nueva concepción de la comunicación humana.

La investigación participativa

La investigación participativa es la respuesta contraria a la investigación académica, basada en el llamado "método científico", propio del neopositivismo.

La investigación participativa es una búsqueda de alternativas metodológicas para la investigación en el campo de las ciencias sociales y de la educación. Sus características más relevantes son las siguientes:

- “A través de un proceso de conocimiento critico de la realidad, pretende su transformación social”.

  (...)
- “Capta los elementos fundamentales dispersos y presentes en la realidad y cultura popular, y en la evolución sistemática de los mismos para operar como instrumento de conocimiento critico y transformación social”.

- “Visualiza la investigación y la educación como momentos de un mismo proceso, vale decir, la investigación social se transforma en un quehacer de aprendizaje colectivo”.
- “Los investigadores, educadores y sectores populares, quienes por su ubicación en el cuadro general de las relaciones sociales exigen objetivamente en este proceso investigativo un conocimiento profundo, veraz y crítico de la realidad que les permita actuar en pro del establecimiento de relaciones de igualdad y satisfacción de sus necesidades básicas, como: trabajo, vivienda, salud y educación”.
- “El investigador y el educador se insertan en la comunidad vivencialmente para, conjuntamente con ella, ejercer los momentos investigativos y de proyección sociocultural y económica en un momento histórico determinado”.
- “Su estrategia metodológica permite que las decisiones se tomen colectivamente; el problema se define en función de una realidad concreta y compartida; los grupos sociales definen la programación del estudio y las formas de encararlo, con sus modalidades de gestión y evaluación de un proyecto concreto de acción para el desarrollo tecno-social de la propia comunidad o región”.
- “La actividad de investigación no culmina en una respuesta de orden teórico sino en la generación de propuestas de acción expresadas en una perspectiva de cambio social". (23)

Las técnicas participativas

Las técnicas participativas nacieron de la práctica pedagógica no directiva y se insertan como parte del proceso de enseñanza basado en los principios de la nueva educación.

Son respuestas pedagógicas para resolver los problemas del aprendizaje. No son toda la educación en si misma, sino sólo herramientas de apoyo.

Como instrumento educativo, al igual que toda herramienta, tienen sus características, sus alcances, sus limitaciones y para utilizarlas, es necesario conocerlas y saber manejarlas. ¿Cuándo?; ¿por qué?; ¿para qué?; ¿hasta dónde?, son algunas de las preguntas que el educador debe tener muy claramente contestadas al utilizar cada técnica.

Constituyen el instrumento, el estímulo que propicia la participación para la generación de los conocimientos. No es el aprendizaje mismo.

Recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores, reflejan la realidad en sus diversos aspectos y/o las interpretaciones que sobre ellas se tienen.

Contienen, pues, uno o varios elementos que se comunican al grupo en forma de códigos, estimuladores del análisis y la interpretación.

Este aspecto de la realidad, ese concepto que se quiere manejar (enseñar), es "traducido" cuando se diseña o aplica una técnica a un determinado código

(visual, audio-visual, auditivo, vivencial, etc.), que no es "cerrado", -y por tanto, transmisor verticalista- sino "abierto", provocador y generador de un proceso participativo de "descodificación".

La "descodificación" realizada grupalmente, encuentra, descubre, explica, analiza, valora, interpreta y sintetiza el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante el código.

No se trata de una adivinanza, ni es un mero juego para hacer "atractivo" o divertido el proceso educativo (aunque de hecho el elemento lúdico es una característica muy presente en esta metodología).

Cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo con el momento del proceso educativo en que se esté. Así, a cada momento programático, en función del tema que se desarrolle, corresponderá la aplicación de una o varias técnicas, para poder alcanzar el objetivo previsto.

La comunicación participativa

La comunicación participativa está en el centro de los nuevos modelos educativos que se desarrollan en América Latina.

En el modelo participativo, la unidireccionalidad y la verticalidad que imperantes en la comunicación tradicional y en la conductista, de una u otra manera se rompen: los alumnos pasan a intervenir directamente en el proceso de la comunicación y también pasan a emitir mensajes.

Además, existe la interacción entre los alumnos de un mismo grupo, ya no son dentro del grupo alumnos aislados, cada uno con su propia reflexión. En el grupo los alumnos pueden dialogar, intercomunicarse, tanto con los otros alumnos como con el educador-comunicador.

Se pueden estudiar las siguientes dimensiones de la participación:

- dimensión social y política
- dimensión educacional
- dimensión comunicacional

La dimensión social y política de la participación es el derecho del alumno a la toma de decisiones y a participar en la construcción de la sociedad.

La dimensión educacional se expresa en el hecho de que este proyecto educativo pone al educando como sujeto y centro de la educación. El conocimiento es producto de una construcción colectiva, de una búsqueda común en la que todos los alumnos aportan, participan, a partir de sus experiencias, de su saber y de una investigación o búsqueda que es también asumida participativamente.

El contenido de los programas no se ve como un fin en sí, sino como un apoyo imprescindible para la participación. Su objetivo central es formar y preparar para la participación social.

En cuanto a la dimensión comunicacional, es preciso aclarar que dentro de este proyecto la comunicación es por definición: El proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común. El proceso de interacción social democrático basado en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Sin desconocer el papel necesario de la información en todo proceso educativo, el modelo distingue claramente entre una transmisión unilineal de información, tal como la practican los medios masivos, y la educación exógena, y una auténtica comunicación humana, cuyas características son: el diálogo, y el intercambio, la voluntad de compartir experiencias y conocimientos, la búsqueda común.

En esta concepción queda recusada la tradicional diferenciación entre emisor y receptor. Todos los seres, alumnos, grupos, comunidades y sectores de la sociedad tienen derecho a participar en el proceso de comunicación actuando alternativamente como emisores y receptores.

Las tres dimensiones de la participación: la educacional, la comunicacional y la social y política, tienen una clara dirección convergente: la democratización.

Como se aprecia, este período resulta muy complejo, porque si bien es cierto, existe evidentemente un intento muy legítimo de buscar un camino latinoamericano a los problemas científicos de la educación; este se ha producido a la vez, y por separado, entre las tendencias no escolarizadas y escolarizadas de la educación; desconociéndose mutuamente, los aportes que en cada caso se han logrado; quedándose fuera de análisis, en uno y otro caso, aspectos importantes a

tener en cuenta. Se podría pensar, que en ese período se ha producido un primer nivel de generalización, y que urge completar esa labor teórica.

La realidad educacional latinoamericana, es una: el hombre que se quiere formar debe tener rasgos comunes; la educación debe ser vista en su sentido integral; sin embargo las soluciones generalizadoras, aunque importantes, son parciales, más bien unilaterales. ¿Se impone por tanto, construir la reflexión sobre la necesidad de sistematizar teóricamente la ciencia de la educación en Latinoamérica?.

Impresión de la situación a finales de la década del 80 e inicios de los años 90.

Desde finales de la década del 80 se percibe un cambio favorable en las estrategias educativas en América Latina, lo cual solamente puede valorarse como una simple impresión, en ese momento, porque se encontraba en un proceso de gestación.

Existen razones de orden internacional para justificar esos atisbos de cambios. La correlación de fuerzas a nivel mundial ha variado sustancialmente, en favor de situar a los Estados Unidos en un papel hegemónico en el mundo, y su política de acción claramente estará encaminada a incorporar a los países de América Latina a "un nuevo orden internacional". Esto significará la transformación de las relaciones entre estos países y los Estados Unidos, de una dependencia -ya de por sí ignominiosa- a una subordinación plena. En la esfera económica este particular se pone de manifiesto en los últimos años, en la privatización (neoliberalismo) de las fuentes productoras en América Latina, lo que conducirá inevitablemente a un proceso de desnacionalización y a un debilitamiento de la burguesía nacional en los países del área. Este particular impone en América Latina la necesidad urgente de lograr la unidad continental, lo que exige una rápida reacción económica para evitar la absorción completa de su cultura e independencia por parte de la potencia agresiva.

Así queda puesto en el tapete, una vez más, la necesidad de propiciar un desarrollo de la educación acelerado, que favorezca la activación económica y social de los países del área.

Por otra parte, se perciben en los sistemas educativos latinoamericanos síntomas de la contradicción entre la masividad -relativa- alcanzada por la extensión de los servicios educaciona- les y la calidad del resultado del aprendizaje.

Por eso resulta evidente apreciar los cambios que se vislumbran, en materia educativa, en algunos países de América Latina; aunque aún resultan incipientes y no permiten ofrecer una valoración profunda.

En la esfera de la educación no formal -pedagogía no directiva- se aprecian dos principios nuevos que habían estado preteridos en las décadas anteriores: la vuelta a considerar la escuela como centro del desarrollo educacional no formal y la ideologización de los procesos pedagógicos, lo que significa una dimensión nueva de las practicas de Educación Popular en el área. Este cambio se materializó

plenamente en el evento internacional "Educación para todos", auspiciado por la UNESCO y celebrado en Tailandia en marzo de 1990, así como en diferentes eventos regionales de Educación Popular.

Por otra parte, se aprecian en las reformas educativas de los sistemas formales en diferentes países: México, Venezuela, Chile, Perú, un lenguaje nuevo, y la aceptación explícita de criterios pedagógicos que hasta el momento eran exclusivos de la pedagogía no directiva. Hay un acercamiento de intereses entre la educación escolarizada y la no escolarizada. Cuando se analizan estas reformas, en proceso de implementación, coinciden poco más o menos en los principios siguientes:

- Creación de un sistema educativo verdaderamente articulado, en niveles, que a partiendo de concebir una lógica unidad de intereses nacionales, posibilite un espacio vital para incluir variantes regionales, capaces de acoger las formas culturales específicas que se manifiestan en unas zonas y en otras no, y de ajustarse a la realidad histórica concreta de cada zona de desarrollo de un mismo país.
- Partir de una formación básica común, que de las bases sólidas para una adecuada formación cultural y favorezca una rápida y eficiente profesionalización de los alumnos.
- Concebir un proceso docente-educativo a partir de la misma vida y que posibilite el desarrollo del pensamiento creador, la independencia cognoscitiva y la formación de valores positivos en el hombre.
- La conformación de un proceso de enseñanza que propicie la verdadera comunicación dialogal, horizontal en el aprendizaje, considerando al alumno y al maestro como dos pilares importantes de la educación, los cuales deben ser conscientes de su responsabilidad en el acto educativo.
- Dar independencia al maestro y al profesor, así como al director del centro docente para dirigir efectivamente el proceso del aprendizaje y responsabilizarse socialmente con sus resultados.
- Transformar eficazmente el sistema de formación y de calificación de los docentes y propiciar una política de selección rigurosa del personal que intenta ingresar en los centros formadores de maestros.
- El desarrollo del papel del trabajo -actividad- en el proceso de aprendizaje y del trabajo productivo como una forma pedagógica de contribuir al desarrollo del hombre nuevo.
- Fusión de intereses entre la pedagogía no directiva y la directiva de nuevo tipo, lo que permitirá la ampliación de los servicios educacionales a las poblaciones actualmente desfavorecidas.

Tales consideraciones, crean una atmósfera de ideas nuevas y esperanzadoras, al parecer,"la sordera" de más de tres décadas de los sistemas educativos formales ha comenzado a descongestionarse y se abren perspectivas de desarrollo de una ciencia pedagógica renovada y con nuevos aires. El hecho resulta alagador, aunque es muy prematuro saber hacia donde se dirige este incipiente movimiento renovador, y si se podrán o no materializar esas ideas debido a la inestabilidad económica y política que es característica de los países del área, aun

las que mas posibilidades de desarrollo tienen y por la agresividad del imperialismo norteamericano. La década de los 90 es menos investigada para la proyección de las tendencias pedagógicas que se perciben dentro del modelo neoliberal. Lo más significativo es la fragmentación del pensamiento y la negación de la cientificidad de la pedagogía.

¿Es necesaria una pedagogía latinoamericana?

La integración amplia de los países latinoamericanos resulta un imperativo en este período histórico finisecular como en la actualidad.

Existen poderosas fuerzas disolventes empeñadas en dividir a las diferentes naciones que conforman el subcontinente, no sólo unas de otras, sino, y es lo más alarmante, a cada país en sí mismo.

Los sueños del latinoamericanismo de Simón Bolívar y de José Martí tienen necesariamente que pasar a convertirse en realidad. Está en juego la supervivencia misma. Para lograr este propósito se hace necesaria la transformación de la educación.

La educación nueva –reclama de estos tiempos- haría surgir al hombre nuevo del cual América Latina esta necesitada; como dijera Martí:

"Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso". (24)

¿Qué camino habría que seguir para ello?

La educación, como categoría general, tiene que adquirir plenamente las dimensiones anteriormente apuntadas y revelar las contradicciones -factor de movilidad- contenidas en su unidad; así habrá de expresar también su propia ciencia.

Por respeto a la tradición -que no conviene traicionar en Nuestra América- la Pedagogía debería readquirir su legítima posición, por supuesto, que a la luz de una plena perspectiva para su análisis; eliminándose las posiciones unilaterales y pesimistas con que se enfoca en la actualidad.

Al analizarse anteriormente el estado de las tendencias pedagógicas, se apreciaba un marcado interés por lograr la sistematización teórica en la ciencia de la educación; lo que representa un gran paso de avance. Este momento del desarrollo es útil pero no suficiente, porque de hecho aparecen dos líneas separadas en la pedagogía: la de la educación escolarizada y la de la no escolarizada; lo que ahonda la crisis de la pedagogía y debilita y dispersa la eficacia de su aplicación en la práctica.

Se impone por tanto, alcanzar un nivel de generalización capaz de resolver la dicotomía existente en la actualidad. Este paso está aún por dar. La pedagogía debe renovarse, no desaparecer como ciencia de la educación.

Es imprescindible reflexionar acerca de un sistema de principios generales, que responda a la realidad y a los intereses del hombre latinoamericano, y facilite a cada país del área conformar sus estrategias educacionales particulares; en toda su necesaria diversidad.

Para este fin, habría no sólo que valorar la contemporaneidad del problema, sino y muy especialmente, las raíces más genuinas del pensamiento educativo de la región, para no equivocar el rumbo de la proyección futura.

La experiencia acumulada, tanto, en la pedagogía escolarizada como en la no escolarizada, debe ser altamente considerada a la hora de concebir el nuevo sistema pedagógico; pero con un sentido más adecuado a la realidad histórico-concreta de la región.

¿Qué caraterísticas generales debería tener la pedagogía?.

La pedagogía, en general, debería caracterizarse por:

- Poseer un sistema de referencias teóricas: filosófica, sociológica y psicológica, como brújula orientadora para no perder el rumbo en las conceptualizaciones propiamente pedagógicas
- Ajustar el fin de la educación a las exigencias de la época, sin cerrar los espacios para un continuo desarrollo futuro
- Preparar al hombre para la vida en su más amplia e integral concepción
- Partir de una concepción unitaria de la educación, pero ofrecer diferentes alternativas pedagógicas; que se complementen y no se contradigan
- Posibilitar el desarrollo pleno del hombre, en todas sus posibilidades materiales y espirituales.

En fin, con el esfuerzo de todos los latinoamericanos y sus experiencias, es imprescindible acercarnos a una pedagogía nueva, que cumpla el doble propósito inmediato y mediato:

- Contribuir a erradicar las deficiencias que tiene la educación contemporánea en el área y;
- proyectar la concepción futura que reclama el hombre latinoamericano de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

(1) L. Beltrán, Prieto Figueroa: (1984), pág. 34.
(2) R. Nassif: (1974), pág. 53.
(3) L.A. Mattos: (1963), pág. 22.
(4) Jaime Cárdenas: (1991), pág. 13.
(5) Colectivo de autores:(ponencia)-1987- pág. 7.
(6) Olga Zuluaga y otros: (1988), pág. 10.
(7) Colectivo de autores: (1990), pág. 101.
(8) Ramón Morrison: Historia de la educación en la República Dominicana (Introducción), s/a, pág. 1.
(9) Ramón Morrison: Ibidem, pág. 1.
(10) José Martí: Obras Completas, 1975, pág. 430 (Tomo 8).
(11) José Martí: Obras Completas, 1975, pág. 216, (Tomo 2).
(12) Velia C. Bobes: Sociología en América Latina (Notas para una periodización, pág. 5.
(13) José Martí: Obras Completas (1975), Tomo II, pág. 118.
(14) Velia C. Bobes: Ob.Cit., pág. 39.
(15) Amparo Ruiz del Castillo: Crisis, educación y poder en Méjico,1992;pág.16.
(16) Velia C. Bobes: Ob.Cit., pág. 29.
(17) Velia C. Bobes: Ob.Cit., pág. 33.
(18) Amparo Ruíz del Castillo: Ob.Cit., pág. 16.
(19) Juan L. Hidalgo Guzmán: Investigación Educativa: Una estrategia constructivista, (1992) pág. 194.
(20) Francisco Gutiérrez: Educación como praxis política, págs. 63 y 64.
(21) Francisco Gutiérrez: Ob.Cit., págs. 57 y 58.
(22) Francisco Gutiérrez: Ob.Cit., pág. 122.
(23) Boris Yopo P.: Metodología de la investigación participativa, págs 39-40.
(24) José Martí. Obras Completas, 1973, Tomo II, pág. 86.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, García Virginia.: Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo. C.E.S.U.-UNAM, México, D.F., 1987.
Arrien, Juan B.: Filosofía del hombre. Editorial Univ. Centro América, Managua, 1970.
Barreiro, J.: Educación popular y proceso de concientización. 9ª edición. Edit. Siglo XXI México, 1984 (9na. Edic.).
Benafeld, S.: Sisifo o los limites de la educación. Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.
Bobes, León Velia.: Sociología en América Latina (Notas para una periodización). Edit. de Ciencias Sociales, La Habana, 1990.
Cárdenas, Jorge Jaime.: Algunos conceptos sobre Epistemología y Pedagogía. Revista "Palabra del Maestro" Perú, 1991.
Clause, Arnould.: Hacia una escuela pluralista. Cuadernos de Ciencias Pedagógicas, España, Nov. de 1979.
Dewey, J.: La ciencia de la educación. Edit. Losada, Buenos Aires, 1951.
Díaz, Carlos.: Educación como practica de la autogestión. Documentación Social, No.23, Madrid, 1976.
Dussel, E.: Filosofía de la liberación. Edical, Méjico, 1977.
Epstein, Erwin.: Corrientes ideológicas en la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación, 1984.
Fabry, J.: La búsqueda del significado. Fondo de Cultura Económica de México, 1977.
Freire, Pablo.: Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Alfabetización, 1973.
Fromm, Erick.: ¿Tener o ser?. Fondo de Cultura, Méjico, 1981.
Garaudy, Roger.: Una nueva civilización. Cuadernos de dialogo, Madrid, 1977.
Gutiérrez, Francisco.: Educación como praxis política. Edit. Siglo XXI, México, 1984.
Gras, A. Sociología de la educación. Marcea Ediciones, Madrid, 1976.
Hidalgo, Guzmán J. L.: Investigación educativa. Una estrategia Constructivista. Paradigmas ediciones, México, 1992.
Holt, J.: Libertad y alguno mas. ¿Hacia la desescolarización de la sociedad? El ateneo, Buenos Aires, 1976.
Kaplim, Mario.: Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos. Oficina Regional UNESCO, Chile, 1973.
López, Josefina.: Aprendizaje y desarrollo del escolar primario (en) Problemas Psicopedagógicos del Aprendizaje. (Parte I). Ministerio de Educación, C. de La Habana, 1973.
Luzuriaga, Lorenzo.: Pedagogía. Edit. Losada, Buenos Aires, 1958.
Mateu, Gregorio.: Educación en un mundo post-moderno. Ediciones Vitesa, República Dominicana, s/a.
Martí, José.: Obras Completas. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975, Tomos 2, 6, 8.
Monserrat S., Fernando.: Epistemología o Fantasía: El drama de la Pedagogía. Ponencia magistral leída en el 1er. Congreso de Estudiantes de Pedagogía, Xalapa, México, 1989.
Nassif, Ricardo.: Pedagogía de nuestro tiempo. Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1963.

Nuñez, Carlos.: Educar para transformar, transformar para educar. **IMDEC A.C.**, Guadalajara, México, 1985.
Oury, F.: Crónica de la escuela cartel. Fontonella, Barcelona, 1976.
Paseeron, Tedesco.: Ideología y educación. Edit. Axis, Buenos Aires, 1975.
Pérez, Rafael A.: Los procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad democrática. Ministerio de Educación, San José, Costa Rica, 1991
Prieto, F. Luis Beltrán.: Principios generales de la educación. Edit. Monte Avila, Caracas, 1985.
Ruiz del Castillo, Amparo.: Crisis, educación y poder en México. Plaza y Valdés, México, 1992 (4ta. edición).
Sastre, Jean P.: La nausea. Diana S.A., México, 1952.
Sene, L.: El fracaso escolar. Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.
Snyder, G.: ¿Adonde se encaminaron las pedagogías sin normas? Planeta, Barcelona, 1976.
Tunnermann, Carlos.: Hacia una nueva educación en Nicaragua. M. E., Managua, 1980.
Yopo, P. Boris.: Metodología de la investigación participativa. Cuadernos de CREFAL, México, 1985.
Zuluaga, Olga.: Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. Revista "Pedagogía y Educación", Colombia, 1991.

PARTE II. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

2.1 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE Y DEL DESARROLLO INTELECTUAL DE LOS ALUMNOS.

Dra. Pilar Rico Montero.

En este capítulo nos proponemos profundizar en el proceso de asimilación de conocimientos por los alumnos y en las características que adopta su actividad cognoscitiva, su actividad de aprendizaje en la escuela. Ello nos permitirá analizar y reflexionar sobre un aspecto de sumo interés para maestros y profesores y es el relacionado con el cómo enseñar y el cómo lograr que la enseñanza favorezca el desarrollo del alumno.

Durante siglos ha predominado en las aulas una enseñanza tradicional en la que el maestro ha sido el centro del proceso de enseñanza, desempeñando la función de transmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza, piensa y transmite de forma acabada los conocimientos sin dar la posibilidad a que el alumno elabore y trabaje mentalmente.

Múltiples son los ejemplos, aportados por las investigaciones, donde se muestra, se caracteriza esta forma de dirección del proceso, se pudieran nombrar infinidad de ellos, pero se extendería mucho el análisis y con posterioridad continuaremos en otros epigrafes su desarrollo, sólo llamaremos la atención para ilustrar lo antes expresado, como caracteríticas de una enseñanza tradicional, a lo señalado en los trabajos de diferentes autores, dirigidos a la solución de problemas matemáticos en los escolares. En el análisis de la dirección por el maestro del proceso de solución de problemas, se pone de manifiesto como una de las características, el que el maestro realice en lugar del alumno el análisis del problema, ejecuntando las operaciones (sus operaciones) mentales, con lo que destaca: "entrega al alumno el producto "terminado" y la actividad de este último se circunscriibe a la realización de operaciones finales.

Por otra parte, en los referidos trabajos se demuestra, como otra limitación en el proceso de análisis de los problemas por los alumnos, el hecho de una ayuda anticipada por parte del maestro lo que denomina "el auxilio injustificado". En este sentido hace referencia a cuando se presenta ante el alumno una dificultad en el análisis del problema, no le es posible desentrañar una u otra relación, entonces el maestro realiza todo el razonamiento en su lugar o señala como hallar la relación, cerrando en este caso las puertas a la aparición de las potencialidades cognoscitivas de los alumnos, habituándolos a trabajar poco y con un nivel bajo de tensión mental . Sobre esto llamaremos la atención con posterioridad al tratar el análisis reflexivo.

Sin lugar a dudas, los elementos reseñados de las investigaciones realizadas nos muestran los rasgos de la enseñanza tradicional a la que hemos hecho

referencia, permitiéndonos además llamar la atención sobre otra característica esencial de este tipo de enseñanza y es la de no prestar atención a cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje en los alumnos, sólo se tiene en cuenta el resultado y por consiguiente el control se dirige a este último, mediante ejercicios esencialmente reproductivos con la ausencia de énfasis en el análisis y el razonamiento.

Múltiples han sido, y son durante las últimas décadas los intentos de psicólogos y pedagógos por transformar estas formas de dirección de la actividad de aprendizaje. Desde hace años se ha revelado que el proceso de asimilación de conocimientos, el proceso de aprendizaje es un proceso activo, que su éxito depende de lo que el "alumno haga", de su actividad, de las diferentes acciones que desarrolle como parte de la asimilación de los nuevos conocimientos. Sin embargo, no siempre se ha logrado en la práctica escolar que esto tenga lugar; en ello han intervenido e intervienen una serie de factores entre los cuales cabe mencionar, el que no siempre, las acciones a realizar por los alumnos en los diferentes momentos de su actividad de aprendizaje, han sido precisadas, en las orientaciones que tiene el maestro para desarrollar las asignaturas, por regla general ha sido más precisada la actividad del maestro, reforzando con ello el papel activo de éste.

Lo anterior ha conducido, en la práctica escolar, a un aprendizaje pasivo, limitado, con escasa significación para el alumno, lo que ha llevado aparejado limitaciones en la asimilación de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes.

LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE Y LAS ACCIONES DEL ALUMNOS EN DICHO PROCESO.

En el proceso de aprendizaje, se distinguen los conocimientos y acciones o habilidades específicas que debe asimilar el alumno como parte de los contenidos de las diferentes asignaturas que aprende. También como parte de este proceso, de esta apropiación, se ponen en juego un conjunto de habilidades cognoscitivas, que transmitidas por el maestro, sirven de procedimientos y estrategias al alumno para un acercamiento más efectivo al conocimiento del mundo. Entre ellas están las habilidades perceptuales relacionadas con la percepción de los objetos, sus características, cualidades, etc. y las vinculadas con los procesos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción y generalización).

Pertenecen a estas últimas las habilidades cognoscitivas de carácter general como son la observación, la comparación, la clasificación, entre otras, que permiten al alumno profundizar en el conocimiento de la realidad para determinar sus características, establecer sus nexos, sus regularidades.

Existe además otro grupo de acciones que deben asimilarse por el alumno y que constituyen elementos importantes para un aprendizaje más efectivo, para una asismilación más conciente de los contenidos de las asignaturas, estas son las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje, las que presuponen un comportamiento más reflexivo y regulado en dicho proceso.

Estas habilidades (planificación, control y valoración) no siempre son insertadas en la actividad de aprendizaje como parte de los procedimientos a adquirir por el alumno, sin embargo su inclusión se justifica si tenemos en cuenta que son precisamente muchos de estos procedimientos los que se ponen en marcha cuando el sujeto enfrenta las diferentes tareas y problemas, los cuales le exigen orientarse, analizar las condiciones, planificar como llevarlas a cabo, buscar diferentes alternativas de solución, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos que le permitan hacer reajustes y anticipar las nuevas acciones a realizar, es decir, autorregular su actividad.

Son estas habilidades, entre otras, las que caracterizan, y sirven de indicadores de un nivel superior de desempeño intelectual, en el alumno, en el proceso de apropiación del conocimiento, son, como puede observarse, acciones también presentes en cualquier actividad cognoscitiva realizada por el sujeto fuera de la escuela, pero, que sin lugar a dudas, por las características que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, constituye la vía esencial para su desarrollo .

A continuación señalamos los resultados de algunas investigaciones que permiten ilustrar la incidencia del proceso de aprendizaje en el desarrollo intelectual del alumno, así algunos indicadores que, a nuestro juicio, resultan determinantes en dicho proceso. Estos son:

- El éxito alcanzado por los alumnos en la ejecución de las tareas.
- La presencia de los componentes estructuro-funcionales en la actividad de los alumnos. Con este indicador se trata de analizar la presencia de acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas y los problemas, la reflexión y la aplicación de diferentes vías de solución, así como los procesos de regulación mediante las acciones de control y valoración, características de un pensamiento desarrollado.
- Niveles de generalización. Uno de los índices más distintivos de un desarrollo intelectual superior se manifiesta en los niveles de generalización que alcanza el sujeto de determinado conocimiento o procedimiento que le permita operar con él de forma correcta en la ejecución de todas las tareas que requieren de su aplicación. De ahí nuestro interés en de buscar el comportamiento de este indicador.

Como parte de investigaciones dirigidas a la caracterización del desempeño intelectal de los estudiantes de nivel medio durante la solución de tareas y problemas se destacan por los autores los aspectos siguientes:

- Ante la solución de una serie de problemas de estructura similar y cuya solución se realiza por un mismo procedimiento Labarrere, A. (1991) muestra en sus resultados que se produce una oscilación en el acierto (los alumnos dan la respuesta correcta en unos problemas y en otros no). El autor destaca que tal oscilación es un índice de que el alumno ha tenido acceso a un procedimiento efectivo que le permite en algunos casos llegar a la solución

correcta pero que este no ha sido generalizado mostrando que no se ha captado la estructura común de los problemas.

- Cuando Labarrere describe el comportamiento de los alumnos al solucionar la serie de problemas, destaca el predominio de la tendencia a ejecutar la tarea de forma inmediata (a lo que ha denominado tendencia a la ejecución) con un débil proceso de análisis y de control. El autor atribuye la ausencia de generalización precisamente a este comportamiento donde se aprecia una escasa dirección por pare del alumno hacia el proceso de solución, limitándole el acceso a la comunidad de estructura de los problemas y al procedimiento para su solución de ahí, la oscilación en el acierto.

Como parte de esta investigación acerca del desempeño intelectual, fueron estudiadas por nosotros (Rico, P. 1991) las acciones para el control valorativo de los alumnos en diferentes tareas. Para el estudio se diseñó un conjunto de tareas en las que se ofrecía al alumno un modelo y tres reproducciones del mismo con diferentes calidades (reproducción correcta, reproducción con algunos errores, reproducción con mayores errores), en una tarea el alumno sometía a análisis el modelo de una figura con las tres reproducciones y en otra tarea la escritura de un párrafo con las tres reproducciones.

En los resultados se pudo revelar cómo los alumnos no toman en cuenta las distintas reproducciones y sus diferencias, se limitan al análisis de cada una sin contraponerlas con las otras lo que unido a la falta de criterios para el control valorativo los lleva a evaluar de igual forma reproducciones diferentes. Esto se hace más evidente al evaluar las reproducciones de los párrafos en cuyo análisis señalan algunos errores en las reproducciones, identifican en su mayoría la reproducción correcta planteando que no tiene errores, pero no la contraponen con las otras; pues de lo contrario no se justifica el hecho de que esta no sirviera de patrón para encontrar las insuficiencias en las restantes.

Estos estudios nos permitieron destacar cómo el operar sin un procedimiento lleva a los alumnos a no generalizar la acción, hecho que consideramos determinado por el insuficiente análisis que estos realizan de las condiciones de las tareas lo cual les lleva a una ejecución inmediata con una ausencia de autocontrol; los alumnos no se percatan de los errores cometidos en el proceso de solución, pues prestan mayor atención a la respuesta final.

Como puede apreciase este comportamiento en el cual se observa la primacía de las acciones ejecutivas del alumno por sobre, las de orientación de análisis y de control valorativo, pone de manifiesto el desbalance entre estos componentes de la actividad disminuyendo la efectividad de la misma como mediadora en el proceso de asimilación del conocimiento.

Como parte de la investigación "Caracterización Psicológica..." fue realizado por Avendaño, R. y Minujin, A. un estudio sobre la habilidad para la clasificación en escolares de 4to, 5to y 7mo grado.

La tarea que debían realizar los alumnos consistía en clasificar un conjunto de tarjetas en las que estaban representadas gráficamente seres vivos y objetos

(pollo, silla, hombre, mujer, tomate, cafetera, sombrero, regadera, árbol, jicotea, rosa, trompo, saya).

Una vez realizada la observación de las tarjetas los alumnos debían formar dos grupos (clasificación espontánea) y con posterioridad nuevos grupos en función de otros criterios (objetos procedentes de seres vivos y de minerales).

En los resultados llama la atención el escaso análisis realizado por los alumnos sobre las condiciones de las tareas, en tal sentido las autoras destacan cómo los alumnos no analizan el contenido de cada tarjeta, ni todas en su conjunto antes de ejecutar, esto los lleva a no abstraer el elemento común esencial generalizador, a no preestablecer criterios clasificativos lógico - conceptuales que les orienten cómo realizar agrupaciones, bajo criterio único, de la diversidad y heterogeneidad de los objetos representados en las tarjetas, se limitan a agrupar guiándose por el contenido específico de cada una.

Los alumnos utilizaron como criterios: la utilidad, la función, la procedencia, materiales de que estaban hechos, color, forma, tamaño y asociaciones libres y en sus argumentos con frecuencia elaboraban pequeñas historias relacionando el contenido de las tarjetas entre sí, por ejemplo: "El hombre se pone el sombrero, se sienta en la silla y para entretenerse un poco juega con el trompo, después va a ver el árbol para ver cómo está y después va a ver su jicotea como está y se come el tomate". (Avendaño, R. 1989 pag.21)

Estos resultados nos muestran que los alumnos no saben que es clasificar ni tienen la habilidad para hacerlo, igualmente en su comportamiento estan ausentes las acciones de orientación, de exploración y de control de las tareas lo cual limita el proceso de generalización del conocimiento.

En esta misma línea podemos destacar los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba del Cuarto Excluido (Prueba dirigida a medir los niveles de generalización de los alumnos) , como parte del estudio ya referido. Se exploraban las posibilidades de los alumnos de primero, cuarto y sexto grado de abstraer y generalizar las propiedades en un grupo de objetos.

En el análisis de los resultados se toman en cuenta los dos momentos que exige la prueba: el análisis perceptual, donde el niño debe determinar qué excluye, de representaciones que se le dan en una tarjeta, y un segundo momento donde debe argumentar el por qué de su exclusión a partir de lo común, esencial de los objetos no excluidos.

En general, los resultados del análisis perceptual arrojan que en su mayoría los niños discriminan de forma correcta el objeto a excluir en todos los grados. En lo que respecta a la argumentación conceptual los datos reportan que en la medida que en las tareas se aumentaba el nivel de complejidad, implicando mayor integración de conocimientos, se produce un número mayor de errores en las respuestas, observándose un decrecimiento de la argumentación conceptual y por ende de las posibilidades de generalización de los estudiantes.

Hemos querido reseñar los resultados de estas investigaciones con el objetivo de llamar la atención acerca de las características de la actividad cognoscitiva de los alumnos de acuerdo a los indicadores que habíamos planteado (éxito en las tareas, presencia de los componentes estructuro funcionales y nivel de generalización).

Se constataron las insuficiencias de los alumnos y la relación estrecha entre los indicadores señalados, sin embargo estudios realizados en condiciones experimentales (López J. 1985; Labarrere A. 1980; Silvestre, M. 1985; Rico, P. 1988; Santos, E. M. 1989 entre otros) han permitido demostrar que al organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo determinadas condiciones y exigencias psicopedagógicas es posible lograr niveles superiores de la actividad intelectual de los alumnos, así como la formación de habilidades cognosctivas, de procedimientos para la regulación de la actividad y un proceso de aprendizaje más consciente, entre otros logros.

Sabemos que como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje los maestros se plantean lograr una correcta asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades y un consecuente nivel de generalización de los conceptos y procedimientos que enseñan a los alumnos, sin embargo, existen requerimientos cuya violación incide en estos resultados.

Diferentes estudios han demostrado que un elemento esencial que permite el logro de la generalización, está relacionado con el nivel de orientación que posee el alumno para la realización de la tarea, con los puntos de referencia que le sirven de apoyo para poder actuar, para poder desarrollar un trabajo activo con el material objeto de conocimiento. En esta dirección en los trabajos de Galperin y Talízina se ha puesto de manifiesto como un aspecto determinante en el proceso de generalización, la base orientadora que sirve de referencia al sujeto al generalizar el objeto o el procedimiento que aprende.

Los datos de investigaciones señaladas con anterioridad, nos permiten destacar como un denominador común en el comportamiento de los alumnos, la escasa dirección hacia el proceso de solución de las tareas, con un débil análisis de las condiciones de las mismas y de las acciones a emplear para su solución, procediendo a una ejecución inmediata sin que por supuesto intervengan acciones de regulación. Al presentar déficit las acciones de orientación que determinan la dirección de la actividad, es esperable que no sean conscientes para el alumno los puntos de referencia que asumirá como indicadores para el control de su actividad.

Llama la atención también, en las tareas de clasificación, el que los alumnos no procedan al agrupar los objetos por sus cualidades esenciales. Si bien es cierto que los maestros tratan de lograr generalizaciones correctas en que estén presentes las propiedades esenciales y no las comunes de los objetos, no siempre se logra esto, o bien se le da la tarea al alumno y se espera que en su mente, al examinar los objetos pertenecientes a un concepto, se puedan abstraer los rasgos esenciales y se excluyan los secundarios, o bien porque en ocasiones se orienta la actividad con la inclusión de rasgos esenciales y secundarios lo que lleva a que

estos últimos integren la generalización del concepto desvirtuando su esencia, y no favoreciendo una asimilación correcta.

También es posible encontrar que las tareas que se ofrecen al alumno no tengan las condiciones que permitan extraer las diferente propiedades esenciales que integran el concepto llegándose a este de forma parcial o como ya señalamos desvirtuado. En este último caso los estudios de Talizina permiten demostrar cómo la percepción de los rasgos esenciales no resulta suficiente para formar un concepto.

En sus trabajos sobre el concepto de ángulos adyacentes en los cuales el alumno percibe que hay un lado en común y una línea continua, la autora pudo constatar que bajo este concepto los alumnos identificaban sólo la característica de que eran ángulos cuya suma daba 180 grados omitiendo el rasgo del lado común. El análisis de los problemas resueltos por los alumnos permitió comprobar que en todos los casos los ángulos presentados tenían un lado en común por lo que el alumno no tenía que determinar esta propiedad ya que estaba siempre presente, nada más tenía que limitar su análisis a un sólo rasgo la suma de 180 grados, de ahí, que el concepto que tenían formado sólo incluía este rasgo.(Talizina, N. 1985).

Este ejemplo igualmente enfatiza el papel de la orientación y los puntos de referencia que tiene el sujeto, si el rasgo, la propiedad no se integra a ésta no se llega a conformar el concepto.

Muchos serían los ejemplos que puedan demostrar en el análisis de la práctica pedagógica, los aspectos que hemos querido resaltar, sólo ha sido nuestra intención valorar algunas peculiaridades de la actividad cognoscitiva de los alumnos y la incidencia que tiene en el desarrollo intelectual fundamentalmente, en el pensamiento y los procesos que le son inherentes. Por supuesto estas reflexiones nos llevan a considerar la necesidad de atender a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este cumpla su objetivo y desarrollar las potencialidades de los alumnos.

2.2 PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Dra. Pilar Rico
Dra. Margarita Silvestre

BREVE REFERENCIA DEL ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA

El seguimiento realizado del proceso de enseñanza - aprendizaje, y las investigaciones efectuadas al respecto muestran aún el predominio en nuestras aulas de un proceso con carácter esencialmente instructivo, cognoscitivo, en el cual se centran las acciones mayormente en el maestro y en menor medida en el alumno.

El alumno tiende a aprender de forma reproductiva, se observa muy afectado el desarrollo de habilidades y de sus posibilidades para la reflexión critica y autocrítica de los conocimientos que aprende, de ahí que su inclusión consciente en el proceso se vea limitada.

Continúa el predominio de la tendencia a separar la educación de la instrucción, sin aprovecharse las posibilidades que brindan, tanto el contenido como el proceso en sí, para incidir en la formación de sentimientos, cualidades, valores, entre otros. Esta tendencia se manifiesta también en la forma en que se orienta y controla el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como consecuencia de esas deficiencias, los alumnos transitan de un grado a otro con una preparación insuficiente para las exigencias que el nuevo grado les plantea. Se observa que en la medida que aumenta el grado, disminuyen los resultados del aprendizaje en el alumno.

Los alumnos tienen muy pocas posibilidades de proyectarse en la clase, es decir, de participar de forma activa e independiente planteando sus puntos de vista, juicios y valoraciones, de forma similar ocurre con su papel protagónico al insertarse en el medio social, tanto en el aula, como en las organizaciones en las que participan y en la dirección de la propia institución.

Estas circunstancias hacen evidente la necesidad de un cambio sustancial en el proceso de enseñanza que se desarrolla en la actualidad cambio que debe favorecer el desarrollo y la formación de los alumnos, para que sean capaces de enfrentar las diferentes exigencias y tareas que la sociedad les plantea.

A continuación se abordarán diferentes aspectos dirigidos a precisar características, exigencias e indicadores del proceso de enseñanza -aprendizaje con vistas a su transformación.

CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza - aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza - aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno. En este ultimo enfoque se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológico y pedagógico esenciales.

El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene lugar en el transcurso de las asignaturas escolares, y tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del alumno, constituyendo la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento y valores legados por la humanidad.

Así, en el desarrollo del proceso el escolar aprenderá diferentes elementos del conocimiento - nociones, conceptos, teorías, leyes - que forman parte del contenido de las asignaturas y a la vez se apropiará de los procedimientos que el hombre ha adquirido para la utilización del conocimiento.

En el proceso de asimilación de los conocimientos se produce la adquisición de procedimientos, de estrategias, que en su unidad conformarán las habilidades tanto específicas de las asignaturas como de tipo más general, entre ellas las relacionadas con los procesos de pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización), por ejemplo la observación, la comparación, la clasificación, entre otras.

Se adquieren asimismo, como parte de este proceso, habilidades que tienen que ver con la planificación, el control y la evaluación de la actividad de aprendizaje, contribuyendo a un comportamiento más reflexivo y regulado del alumno en la misma.

La adquisición de conocimientos y habilidades contribuirá gradualmente al desarrollo del pensamiento, a la formación de los intereses cognoscitivos y de motivos para la actividad de estudio, siempre que este bien concebido. En este proceso de adquisición del conocimiento, de interacción entre los alumnos, se dan todas las posibilidades para contribuir a la formación de sentimientos, cualidades, valores, a la adquisición de normas de comportamiento, aspectos esenciales a los que debe contribuir el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La integralidad del proceso de enseñanza - aprendizaje radica precisamente en que este de respuesta a las exigencias del aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del escolar y a la formación de sentimientos, cualidades y valores, todo lo cual dará cumplimiento a los objetivos de la

educación en sentido general, y en particular a los objetivos en cada nivel de enseñanza y tipo de institución.

El niño nace con todas las posibilidades para su desarrollo, no están predeterminados su inteligencia, sus sentimientos, sus valores, entre otros. Es precisamente la interacción de este con el medio social lo que determina que puedan desarrollarse las potencialidades traídas al nacer. El sistema de influencias está dado por el medio familiar, escolar y social en general en el que se desarrolla el individuo, donde la calidad e integralidad de la atención temprana tienen una incidencia decisiva.

Si entendemos que el proceso de enseñanza aprendizaje conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórico - social del individuo, en el cual este se aproxima gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora, entonces tendrán una repercusión significativa las acciones colectivas e individuales del sujeto, las cuales deberán ser previstas en la organización y dirección de dicho proceso por el maestro.

Llamamos la atención sobre las acciones colectivas ya que se ha dado mayor énfasis en el trabajo pedagógico a transmitir conocimientos que a promover emociones, solidaridad y favorecer la satisdación emocional de compartir los conocimientos. Hoy en día se da un mayor consenso, entre los diferentes autores, a resaltar el valor de las actividades en que prime la acción compartida, en colaboración, que contribuya al desarrollo de niveles de conciencia superiores del alumno y a que los conocimientos aprendidos tengan un sentido personal para este.

Tanto las acciones colectivas como la acción del maestro respecto a la actividad del alumno, constituyen elementos mediatizadores fundamentales del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Estas características del proceso precisan de un conjunto de requerimientos psicológicos y pedagógicos, que permitan su desarrollo de forma efectiva, los cuales se presentan a continuación.

EXIGENCIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

DIAGNÓSTICO DE LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DEL ALUMNO

La adquisición de un conocimiento, el desarrollo de una habilidad o la atención a la formación de una cualidad, se estructuran generalmente, a partir de antecedentes ya adquiridos, por lo que el conocimiento del nivel logrado respecto a estos antecedentes en cada alumno se convierte en un indicador necesario para la concepción y estructuración del proceso.

En el proceso de formación de un conocimiento o de la adquisición de una habilidad, se produce el paso gradual desde un nivel más simple hacia otros más complejos. Pretender insertarse en este proceso sin conocer el nivel de logros

alcanzados en el alumno sería erróneo, pues, por ejemplo, sin los antecedentes requeridos el alumno no podría asimilar conocimientos estructurados a niveles superiores de exigencia, o valerse de una habilidad supuestamente lograda, para la realización de una tarea o para la adquisición de otra habilidad.

Si bien lo antes expresado es conocido en términos generales, en la práctica pedagógica se tiende a realizar una breve exploración del conocimiento antecedente a modo de recordatorio, y no al necesario diagnóstico que ofrezca los elementos esenciales para una adecuada estructuración del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El proceso de enseñanza - aprendizaje, al igual que cualquier otro tipo de proceso requiere para su desarrollo partir del conocimiento del estado inicial del objeto, en este caso del estado de preparación del alumno, por lo cual la realización del diagnostico, resulta una exigencia obligada.

El diagnóstico permite orientar de forma eficiente, en función de los objetivos propuestos, las acciones del maestro al concebir y organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y dar atención a las diferencias individuales del alumno; de ahí, que violar este requerimiento conduce a desarrollar el proceso sin elementos objetivos, " a ciegas ", conviertiéndose en una de las causas que incide en su calidad.

El diagnóstico de la preparación del alumno, puede abarcar diferentes aspectos: el nivel logrado en la adquisión de los conocimientos (se refiere a los elementos del conocimiento que ha asimilado); en las operaciones de pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización); en las habilidades intelectuales (observación, comparación, moderación, etc.), y de planificación, control y evaluación de la actividad de aprendizaje.

Asimismo, la actividad de diagnóstico nos permite mediante, procedimientos específicos, conocer el avance que va teniendo el alumno en cuanto al desarrollo de normas de conducta, y a la formación de cualidades y valores, entre otros aspectos de la personalidad.

Todo lo anterior requiere que el docente al diagnosticar seleccione actividades de aprendizaje que le permitan conocer si se adquirió el conocimiento y a qué nivel se logró, si sólo es reproductivo, si es capaz el alumno de aplicarlo a situaciones conocidas o a nuevas situaciones y determinar, lo cual es muy importante, cuáles elementos del conocimiento no están logrados.

Así, las tareas a realizar, al diagnosticar el nivel de logros en el aprendizaje, deben estar concebidas de forma tal que se puedan determinar los elementos del conocimiento logrados y cuales faltan, así como los niveles con los que el alumno puede operar, de acuerdo con las exigencias para el aprendizaje, establecidas en momentos precedentes.

De igual forma conocer el nivel de logros en el desarrollo de las habilidades implica la selección de ejercicios en que se le exija al estudiante clasificar, comparar, etc., de acuerdo con lo que en ese caso debería haber logrado. Es precisamente en estos procedimientos donde podemos observar indicadores del desarrollo intelectual del alumno en cuanto a la posibilidad para el análisis, la síntesis, la abstracción y los niveles de generalización alcanzados.

Resulta importante en este diagnóstico aplicar tareas que incluyan errores, exigiéndole al alumno realizar su control valorativo. Este tipo de ejercicio permite conocer el proceder del alumno en cuanto a: si analiza las condiciones de la tarea, si es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para la corrección de errores, si procede con inmediatez al ejecutarla, sin previamente analizar las condiciones, y por tanto mecánicamente, resolviendo algo que no tiene solución.

El diagnóstico constituye un momento propicio para ser orientados por el maestro niveles de ayuda, en el caso de aquellos alumnos que presenten dificultades al realizar las tareas, de formas de explorar con precisión sus posibilidades de realización. Esto quiere decir, que no se trata de buscar solo el nivel de exigencia adquirido al responder una tarea, sino de explorar mediante otro tipo de ejercicio hasta dónde logra ejecutar y cómo lo hace.

La determinación de estas precisiones acercará al docente a la exploración de la zona de desarrollo actual y potencial del alumno, para lo cual precisará además, de la utilización de tareas colectivas de diagnostico, de formas de interacción directa con el alumno.

PROTAGONISMO DEL ALUMNO EN LOS DISTINTOS MOMENTOS DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Es precisamente el cambio de la posición pasiva del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje a una posición activa, transformadora, lo que quizás ha sido menos logrado, aunque por las apariencias, que a veces muestran una mayor participación del alumno en la clase, se identifique esta con el incremento cualitativo de su proceder intelectual.

Quiere esto decir que en ocasiones el educador puede pensar que el hecho de contestar una pregunta o de participar en clase, ya cumple la exigencia de un aprendizaje activo, sin embargo puede no haberse generado en el alumno ningún esfuerzo intelectual para dar su respuesta, por tanto no se ha logrado una actividad intelectual productiva.

Lo anterior significa que el alumno ha pasado quizás, de ser un receptor pasivo a ser un participante, pero habría que preguntarse si con esto ya se logra una posición activa en el aprendizaje. Lograr una posición activa requiere que la participación del alumno haya implicado un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a

conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento, generando nuevas estrategias, entre otras acciones.

El logro de tales propósitos precisa que, tanto al organizar la actividad de aprendizaje, como en las tareas que se le brindan al alumno en dicho proceso, se creen las condiciones que potencien este comportamiento intelectual.

Por otra parte, también ocurre que la participación del alumno, independiente de su efectividad, tiende a concentrarse en la fase ejecutiva del proceso, desconociéndose en muchas ocasiones la necesidad de que se involucre en las fase de orientación y de que sea un activo participante en el control de la actividad de aprendizaje.

Es sabido que la orientación cumple la función esencial de lograr la comprensión por el alumno de lo que va a hacer antes de ejecutarlo. Sin embargo, el maestro debe tener en cuenta que lograr la orientación por parte del escolar no significa algo dado de forma completa por el educador, sin la intervención del alumno, por el contrario, esto supone que el maestro, ante la introducción de un nuevo contenido, o como parte de uno ya trabajado, exija del alumno el análisis de las condiciones de la tarea, de los datos e infirmación que se le ofrecen, así como los procedimientos a emplear para su solución.

Al actuar bajo dichas exigencias el docente estará contribuyendo a que el alumno pueda vincular los conocimientos anteriores que posee con los nuevos contenidos, que trate de buscar de forma independiente las relaciones, que adopte una posición reflexiva ante la tarea a realizar, con lo cual se lograrán acciones cada vez más conscientes, evitando que el estudiante se convierta en un ejecutor mecánico.

Cuando, como parte de la actividad de aprendizaje, no se le presta la atención requerida a la fase de orientación se observa reiteradamente, en el desempeño intelectual de la mayoría de los alumnos, un comportamiento impulsivo, una tendencia a la ejecución, sin atender a las condiciones de la tarea, como si ello no constituyera una exigencia fundamental para la realización de cualquier actividad, esto trae aparejado resultados insuficientes y deficientes en la ejecutoria de la tarea.

En tales condiciones, la conducta del alumno ante la tarea, puede no sobrepasar de ser participativa, no aprevechándose así las potencialidades que esta ofrece.

Además, el docente deberá saber y haber observado que cuando no han sido objeto de análisis, como parte de la orientación, las acciones que el alumno debe aplicar al solucionar las tareas, este actuará por ensayo y error, lo que le llevara mayor tiempo y limitará su acceso al dominio del procedimiento a emplear en la solución del tipo de tarea en cuestión, así como el alcance de procedimientos generalizados.

También la situación señalada obliga al maestro en la etapa de ejecución a continuar la orientación, ya que el alumno no puede avanzar e interrumpe la actividad pidiendo la orientación que le falta.

Si bien, la orientación deberá garantizar las transformaciones que el alumno realice respecto al objeto del conocimiento en la ejecución de las tareas, su protagonismo en esta también se expresa por las particularidades de su implicación en la búsqueda del conocimiento, lo cual está determinado por las exigencias de las tareas.

Dichas exigencias estarán dirigidas a que el alumno obtenga la información que necesita en la medida en que simultáneamente las tareas estimulan su reflexión, la formación de generalizaciones teóricas, la revelación del valor y la formación del juicio valorativo sobre el conocimiento que se aprende, y la utilización de este en niveles de complejidad creciente, que "tiren" del desarrollo intelectual del escolar.

A lo antes expresado deberá añadirse que la interacción del escolar con el objeto del conocimiento tiene que ir acompañada de la interacción entre los sujetos, con el propósito tanto de plantear exigencias de mayor complejidad con el conocimiento, generadas por las propias tareas, en las que los alumnos tengan que expresar, unos a otros sus ideas, puntos de vista, ofrecer explicaciones y argumentos, como de propiciar niveles de ayuda en el traslado de procedimientos adquiridos por alumnos algo mas aventajados a otros con menor nivel de logros.

Así, el protagonismo del alumno en la ejecución del proceso estará dado, tanto por el nivel de implicación en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo, como por las propias exigencias de las tareas que deberán propiciar un rico intercambio y comunicación de los escolares entre si..

Como parte del protagonismo del alumno en su actividad de aprendizaje, un lugar especial lo ocupa el que este sea capaz de comprobar la calidad de sus resultados, es decir, que pueda comprobar en qué medida, las acciones por él ejecutadas son o no correctas. Esto le permitir hacer las correcciones necesarias en caso que lo requiera y aproximarse a la respuesta correcta.

Los resultados de investigaciones, así como la observación de la práctica escolar, han permitido constatar que no resulta frecuente que se le exija al alumno realizar el control y la valoración del aprendizaje. En ocasiones cuando esto tiene lugar se pide por el educador una valoración muy global, sin que el alumno tenga suficiente claridad y orientación de las exigencias que debe cumplir la tarea, las que precisamente se convierten en los criterios valorativos que deberá emplear al controlar los resultados que obtiene.

Como puede apreciarse, estas acciones para el control valorativo están muy relacionadas con las acciones de orientación; no es posible enseñar el control sin la orientación, son momentos estrechamente relacionados de la actividad.

En estudios realizados se ha comprobado, que desde los primeros grados, es posible incluir al escolar en el control de los resultados de su aprendizaje, para ello el maestro debe enseñar las exigencias de la tarea en cuestión que le permiten al alumno conocer, en cada caso, en qué medida se aproxima con los resultados de su ejecución a lo esperado, mostrándole cómo realizar la comparación, la correspondencia de sus resultados, con el modelo o conjunto de exigencias que debe satisfacer la tarea en cuestión, las cuales inicialmente pueden estar en tarjetas, cartulinas, pizarrón, como apoyo externo.

Cuando el alumno se entrena de forma sistemática en aplicar estas exigencias en el control valorativo, va gradualmente haciendo suyo este proceder externo es decir, va interiorizando el procedimiento y las exigencias hasta operar en un plano mental, con lo cual será capaz de, ante nuevas ejecuciones, obtener resultados superiores, producto del nivel de autorregulación alcanzado. Estas acciones elevan el nivel de conciencia del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se aprecia el protagonismo del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje se debe manifestar en los diferentes momentos del desarrollo de su actividad, es decir tanto en la orientación , como en la ejecución y valoración de las tareas que realiza, lo que usualmente no se tiene en cuenta y cuando más se reduce a algunas acciones aisladas de control por el docente.

ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Las exigencias planteadas acerca de un elevado protagonismo del alumno en el proceso precisan de una concepción diferente, en cuanto al papel a asumir por el educador en su organización y dirección. Precisamente en esta dirección que deberá realizarse la principal renovación metodológica, pues aún persiste en nuestras aulas una actividad centrada en el maestro, manteniéndose la del alumno en un plano muy reproductivo.

La transformación que se aspira precisa que el docente cambie su posición respecto a la concepción, las exigencias y la organización de la actividad y las tareas de aprendizaje que el concibe, en las que la independencia y participación del alumno serían esenciales desde su concepción y planificación, hasta su ejecución y control; de forma tal que dirija el proceso con la implicación y flexibilidad necesarias respecto a la participación del estudiante en este.

Si la posición centrada en el maestro implica reproducción en el alumno, ya que se le da la información de forma acabada, con limitadas formas de actividad, la posición de dirección que cambie esta concepción deberá propiciar en cada momento que el alumno participe en la búsqueda y utilización del conocimiento, como parte del desarrollo de su actividad, ello le permitirá ir transitando por niveles diferentes de exigencia, que pueden ir desde una simple reproducción del conocimiento hasta una aplicación a situaciones nuevas, que le exijan una actividad mental superior, donde el alumno ponga en evidencia la

transferencia de los conocimientos y procedimientos adquiridos en la solución de nuevas problemáticas.

Lo anterior requiere la aplicación de estrategias metodológicas por el docente (utilización de preguntas para revelar el conocimiento, tareas sin solución, con diferentes vías de solución, asumir y defender posiciones, entre otras}, que exijan al alumno la reflexión, la búsqueda independiente del conocimiento, el llegar a conclusiones, en la misma medida que adquiere procedimientos generalizados de trabajo mental, por la propia concepción de la tarea (observa, compara, generaliza, elabora conceptos, plantea suposiciones, concibe problemas, entre otros). Estos aspectos se contraponen a la posición pasiva y poco reflexiva del alumno, cuando se le da por el maestro el conocimiento acabado.

Dichos aspectos tienen una relación muy estrecha con la motivación a lograr en el alumno durante toda la actividad, las " cosas acabadas" no generan actividad ni motivación, o la generan en niveles muy bajos. Si consideramos la motivación un factor impulsor esencial en la actividad, el logro de esta deberá constituir un requerimiento importante en la concepción y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por supuesto no es suficiente lo referido anteriormente para producir el cambio esperado, se impone además el diagnóstico inicial, el conocimiento del alumno, sus necesidades, posibilidades, intereses y motivaciones, tanto en sentido general, respecto a la edad, como en lo específico de los diferentes escolares, sus problemas afectivos, su conducta en el grupo, entre otros aspectos en los que tanto el conocimiento con el que actúe el docente para lograr el clima favorable deseado, como su sensibilidad en la apreciación de estos aspectos, le permitirán conducir bajo mejores condiciones el proceso y brindar atención a las diferencias individuales.

Otro aspecto importante en la organización y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje lo constituye la concepción de las formas de actividad colectiva, que juegan un papel importante como elemento mediatizador para el desarrollo individual. Las acciones bilaterales y grupales ofrecen la posibilidad de que se trasladen de un alumno a otro, o del maestro al alumno elementos del conocimiento que pueden faltarle (qué) y el procedimiento a seguir en la realización de la tarea (cómo). Resultan de mucho valor las actividades de carácter colectivo por lo que ellas pueden contribuir a la adquisición del conocimiento, de procedimientos y estrategias.

Mediante el análisis conjunto, el alumno puede completar y reajustar su punto de vista individual por medio del conocimiento de diferentes criterios y alternativas para la solución de las tareas (ayuda) tanto respecto al contenido en sí como al procedimiento de trabajo.

Estas formas de trabajo favorecen el desarrollo de habilidades importantes en el alumno, como son la toma de decisiones argumentadas, el autocontrol, la autovaloración del proceso y su resultado, elemento esencial en el desarrollo de

la autoreflexión, en la medida que alumno acepte o rechace de forma consciente sus logros y dificultades, que sea capaz de reflexionar sobre su propia actividad.

Esta actividad colectiva, que se propone entre sus objetivos el intercambio de puntos de vista, criterios, opiniones, permite al alumno expresar lo que piensa y reflexionar acerca de los elementos que otros alumnos y el docente le pueden ofrecer, dándose apertura, con grandes posibilidades, para el desarrollo del trabajo educativo.

El trabajo conjunto permite, además, enseñar al alumno el respeto mutuo, a tener en cuenta al otro, aunque sus puntos de vista sean diferentes al suyo, pero a la vez, el otro actúa como elemento importante en el reconocimiento de su labor.

La interacción directa del maestro con los alumnos de forma individual, la interacción entre las parejas de alumnos, en el equipo y grupo en general, teniendo en cuenta el valor que tienen en el desarrollo independiente del alumno, constituyen exigencias para concebir la organización y dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en función del cambio esperado.

Como puede apreciarse en lo referido hasta el momento, se destaca cómo al planificar y organizar el proceso de adquisición del conocimiento se deberá prestar especial atención a promover su valoración por parte del alumno, el intercambio colectivo en la realización de las tareas, de forma que se aproveche positivamente la unidad que se produce entre los aspectos cognoscitivo y afectivo motivacional, como dos elementos que integran una unidad, y que de no atenderse podran darse bien insuficientemente o de una forma no satisfactoria, no logrando ademas que los contenidos de enseñanza que se aprenden, adquieran un sentido personal para el alumno.

Como parte del análisis hemos considerado un conjunto de aspectos a tener en cuenta en la concepción y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, un aspecto no menos importante lo constituye el control de dicho proceso. No siempre en la práctica escolar, las formas que ha adoptado este control han podido revelar con precisión el nivel de logros alcanzado por el alumno en cuanto a conocimientos, habilidades, normas de comportamiento. Por otra parte, existen insuficiencias en la sistematicidad del control que permitan retroalimentar al docente sobre las acciones y estrategias a utilizar para el logro de los objetivos propuestos y al alumno en la autorregulación de su actividad.

La efectividad del control no está sólo dada por su sistematicidad y utilización, tiene gran importancia que éste abarque los aspectos necesarios con la amplitud y profundidad requerida, que informen al maestro sobre el salto cualitativo que el alumno debe haber logrado, como resultado del proceso de enseñanza aprendizaje del grado en cuestión, o si estos se han quedado por debajo del nivel esperado, así como aquellos objetivos que no ha logrado

alcanzar. Cuando el control cumple estas exigencias, le permite al maestro reestructurar a tiempo su planificación y dirección del proceso.

CONCEPCIÓN Y FORMULACIÓN DE LA TAREA

La remodelación del proceso de enseñanza aprendizaje precisa, además de lo señalado, de un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea, porque es en la tarea donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el alumno. hacemos referencia a la tarea como aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de ésta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades.

La formulación de la tarea plantea determinadas exigencias al alumno, estas repercuten tanto en la adquisición del conocimiento como en el desarrollo de su intelecto.

Por tal razón las órdenes de qué hacer en las tarea adquieren un importante significado en la concepción y dirección del proceso. Estas, indicarán al alumno un conjunto de operaciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad. Igualmente pueden conducir al alumno bien a la repetición mecánica o a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

El cambio en este aspecto debe producirse de tareas que se programan sin tener en cuenta si propician la búsqueda y suficiente utilización del conocimiento y si logran la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, a tareas que logren estos propósitos.

Lo anterior lleva al docente a plantearse las siguientes interrogantes:

- ¿Qué elementos del conocimiento necesito revelar y que indicaciones y procedimientos pueden conducir al alumno a una búsqueda activa y reflexiva?

- ¿Qué operaciones del pensamiento necesito estimular y como conjugo la variedad de tareas de forma que a la vez que faciliten la búsqueda y utilización del conocimiento estimulen el desarrollo del intelecto?

- ¿Cómo promover mediante las tareas el incremento de las exigencias cognoscitivas, intelectuales y formativas en el alumno ?

- ¿Cómo organizar las tareas de forma que tanto sus objetivos particulares como su integración y sistematización conduzca al resultado esperado en cada alumno de acuerdo al grado?

- ¿ He concebido los ejercicios necesarios y suficientes que propicien la adquisición de los conocimientos objeto de enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta la atención diferenciada de los alumnos?

Estos elementos permitirán al docente dar la atención particular tanto a la formación de conceptos, como al desarrollo de habilidades específicas de la asignatura y a las de carácter general intelectual, que deben lograr su desarrollo como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.3 PRINCIPIOS PARA LA DIRECCIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO.

Dra. Fátima Addine Fernández.
Msc. Ana Ma. González Soca.
Msc. Silvia C. Recarey Fernández.
Profesoras del Dpto. De Ciencias Pedagógicas
Facultad de Ciencias de la Educación.
ISP "Enrique José Varona".

¿Cómo lograr la dirección del proceso pedagógico para educar la personalidad en nuestra realidad histórico social?

¿Qué principios utilizar para fundamentar la dirección del sistema de influencias educativas para la formación y desarrollo de la personalidad?

¿Problema resuelto en nuestros días, cuando como resultado de las investigaciones nos damos cuenta que se evidencia un deterioro en los valores y falta de independencia en nuestros estudiantes?

La educación de la personalidad de nuestra futura generación, adquiere, hoy día, un matiz muy especial dadas las circunstancias tan críticas por las que atraviesa nuestro país, en el orden social y económico, dificultades que en cualquier país subdesarrollado, harían estancar su sistema educacional y sin embargo, nosotros decimos que "la educación **decide** que podamos resistir y vencer"(1). Estas palabras alentadoras, pronunciadas por Carlos Lage, Secretario del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, en una reunión de análisis de la marcha del curso escolar 1993-1994, constituyen un reto y una seguridad para nuestros educadores revolucionarios, que ven como a pesar de las dificultades, nuestro sistema educacional tiene la posibilidad, el deber, la obligación y la responsabilidad, de preservar e incrementar la calidad, cuestión vital para el presente y el futuro del país.

Para nosotros el problema de los principios es multifacético e inagotable. Existen muchos trabajos donde se investiga detalladamente y se reflejan enfoques interesantes y soluciones, sin embargo, una serie de aspectos importantes quedan sin esclarecer. Es imposible reconocer como satisfactorio el hecho de encontrar más de dos decenas de definiciones diferentes del concepto "principio". El principio aparece como inicio, fundamento, axioma, postulado, premisa del conocimiento, idea directriz, concepto central, eslabón entre los conceptos, punto de partida de la explicación, posición inicial de la teoría, conocimiento teórico básico, expresión de la necesidad o ley de los fenómenos, invariante metodológica, convicción, punto de vista sobre las cosas, entre otros.

Por otro lado, la literatura especializada (Educación, Pedagogía, Didáctica) revela, que al igual que las definiciones, es un problema actual y controvertido, pues se evidencia que:

- No existe consenso ni en la forma de nombrarlos ni en su explicación.

- Aparece una dicotomía (proceso educativo, proceso de enseñanza).

- Existen diferencias de enfoque para ser llevados a la práctica (acciones, reglas, recomendaciones), que tomadas de la realidad, no favorecen la elaboración de una teoría de la enseñanza válida para la mayor parte de las situaciones.

- El debate entre si los principios propician el saber, o el saber hacer, entre el establecimiento de reglas generales y la especificación de estrategias particulares, dependiente de los contextos.

En realidad no se trata sólo de un problema terminológico, sino semántico, porque se detectan diferencias en los criterios, enfoques y en la valoración de su papel para la dirección del proceso pedagógico.

Resulta importante antes de abordar las definiciones y los principios que proponemos, precisar cómo abordamos el estudio de la enseñanza. Comprender la enseñanza, es valorar de conjunto, qué hacen profesores y alumnos y por qué lo hacen. Es considerar la enseñanza como interacción, donde aparecen dos componentes dinámicos: actividad y pensamiento.

Los principios poseen función lógica-gnoseológica y práctica que rigen la actividad. Cumplen una función lógica-gnoseológica cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana.

Los principios actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta heurística y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas; tanto en expresión teórica como práctica, ya que esta última rige la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora. En este sentido los principios actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no sólo transforma el medio sino se autotransforma, de ahí su función axiológica.

¿Qué criterios metodológicos tener en cuenta para determinar los principios para la dirección del proceso pedagógico?

- Constituyen elementos para la dirección del proceso pedagógico.

- Determinan los fundamentos de todas las acciones que posibilitan su puesta en práctca por todos los maestros.

- Los principios con sus acciones deben en sí mismo ser una estrategia diferente que se corresponda con las formas históricas del pensamiento educativo nuestro y por su forma de expresarse, posibilitar la aplicación creadora por todos los maestros y en dependencia de las realidades a transformar y solucionar.
- Considerar los principios como reguladores del funcionamiento óptimo de todos los componentes del proceso pedagógico, a partir del diagnóstico realizado por los profesores de su realidad y las alternativas que se propone para cumplir con la educación de la personalidad.

¿Qué entender por principios del proceso pedagógico? Son las tesis fundamentales de la teoría psicopedagógica, sobre la direccción del proceso pedagógico, que devienen normas y procedimientos de acción que determinan la fundamentación pedagógica esencial en el proceso de educación de la personalidad.

Por su nivel de generalización los principios conducen a la elaboración de normas más concretas, que le permiten al profesor la aplicación de las mismas de forma más específica y particular. A estas normas las llamaremos acciones. Las acciones son indicadores prácticos encaminados a lograr una aplicación acertada de los principios, tienen un carácter particular, pues se refieren a tareas y etapas específicas del proceso educativo y hacen posible la concreción de los principios como una estrategia en la que es posible incorporar nuevas acciones, resultado del análisis crítico de la práctica.

Por lo tanto consideramos que el proceso no es espontáneo y que cada día se impone más, elevar la calidad del proceso pedagógico, lo que es posible si la dirección de dicho proceso se hace con rigor científico, comprometidos con la educación de la personalidad, como resultado de nuestra labor.

Para establecer los principios que posibilitarán una dirección efectiva del proceso pedagógico nos parece necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- Necesidad de atender a las leyes esenciales del proceso, a las relaciones gnoseológicas esenciales.

- Necesidad de corresponderse con una concepción de aprendizaje.

- Necesidad de corresponderse con una concepción teórica del proceso pedagógico, sin olvidar el nivel didáctico y las posibilidades y realidades de la práctica escolar vigente.

Los principios que proponemos son los siguientes:

1. Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

2. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.

3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

5. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Dejamos al lector que valore si se cumplen los criterios antes expresados, a nuestro juicio creemos que sí y además, los mismos cumplen con aquellas características de cualquier principio: ser **generales** (aplicables a cualquier asignatura y nivel), **esenciales** (determinan los componentes no personales del proceso) y tienen **carácter de sistema**. También por su grado de generalidad, los mismos pueden derivar otros principios.

PRINCIPIO DE LA UNIDAD DEL CARÁCTER CIENTÍFICO E IDEOLÓGICO DEL PROCESO PEDAGÓGICO.

Este principio significa que todo proceso pedagógico debe estructurarse sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con nuestra ideología.

Se fundamenta en que el carácter científico implica la toma de partido por la verdad científica y su uso humanista, respondiendo a una ideología, que es la concepción marxista-leninista. De manera que lo científico y lo ideológico forman una unidad dialéctica, la cual sustenta todo el proceso de educación de personalidades multilateralmente desarrolladas, que necesitamos para construir el socialismo en nuestras condiciones.

Es decir, nuestra sociedad demanda la educación de personalidades que respondan a nuestros intereses y necesidades, que sepan enfrentar nuestros problemas y darles solución de una manera científica.

La teoría marxista leninista del conocimiento nos plantea que el mundo es cognoscible y que los conocimientos comprobados por la práctica nos revelan una imagen objetiva del desarrollo del mundo, lo cual nos permite asumir una posición ideológica al respecto. Es decir, nos posibilita analizar los hechos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, enmarcándolos en su época, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad y por la ciencia en cada

momento. De manera que el análisis así enfocado, nos arroja claridad acerca del desarrollo que progresivamente va alcanzando la humanidad.

Este principio demanda a la escuela como influencia rectora en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, que todas sus actividades estén dirigidas a la búsqueda de lo nuevo, de lo desconocido, que favorezca el desarrollo del pensamiento creador, que necesitamos porque según plantean M. A. Danilov y M. N. Skatkin:

"La recepción de lo nuevo ... constituye un proceso en el cual los alumnos analizan cada nuevo fenómeno u objeto desde diferentes ángulos estableciendo la multiplicidad de relaciones de un objeto dado con otros que se le parezcan o que se diferencien sustancialmente de él. De este modo el proceso de enseñanza, si está bien organizado y estructurado educa a los alumnos a enfocar dialécticamente los objetos y fenómenos que estudian, forma gradualmente los elementos del pensamiento y el razonamiento dialéctico".(2)

No obstante, atendiendo a que el proceso pedagógico no se reduce sólo a la recepción de lo nuevo y que se concibe al alumno como un sujeto activo en este proceso, debemos enfrentarlo a situaciones problemáticas en las cuales él tenga que movilizar todos sus recursos cognoscitivos y afectivos para solucionarlo, teniendo en cuenta sus características individuales, sus potencialidades y los niveles de desarrollo por él alcanzados.

Además, es tarea del maestro enseñar las vías necesarias para que el alumno, bajo su dirección, pueda resolver estas problemáticas y desarrollarse.

Esto implica que el maestro debe revelar en todo momento la unidad de lo científico y lo ideológico, lo que se traduce en la reestructuración de toda su actuación sobre la base de este principio.

Si bien es cierto que la escuela, dada la preparación que poseen sus maestros, es el elemento rector en la educación de la personalidad, no se pueden obviar otras influencias que reciben los alumnos, tales como la de la familia, la de la comunidad y en un marco mucho más amplio, la de la propia sociedad en que vivimos.

Desde su posición rectora la escuela debe orientar pedagógica y psicológicamente a la familia para que ejerza óptimamente su función educativa. Elabora una estrategia de trabajo con la comunidad para que ésta colabore en la educación de los alumnos.

Puede además, discutir, analizar y valorar con los alumnos, las cuestiones que se dan a nivel social y que directa o indirectamente influyen sobre él.

Para ello, ante todo, debe dominar los conocimientos científicos de su especialidad, la Teoría Marxista-leninista, la Pedagogía, la Psicología, además, de estar actualizado en los avances científico-técnicos y en los sucesos sociales del mundo actual.

Sólo así estará haciendo realidad la concepción que tenía José Martí sobre lo que implica educar:

"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida".(3)

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Ofrecer diferentes enfoques a los contenidos que explica, lo que posibilitará la toma de partido de manera consciente.
- Desarrollar el proceso a partir de los datos objetivos que aportan las ciencias (pedagógicos, psicológicos y los propios del contenido).
- Promover la reflexión, debete y polémica con los estudiantes, sobre problemas contemporáneos de la sociedad, la técnica, la ciencia, la realidad cotidiana y su repercusión social futura.
- Adaptar de forma sistemática el curriculum según las exigencias del desarrollo social y el diagnóstico realizado a los estudiantes.
- Experimentar nuevas estrategias, situando en el centro de su atención la formación de aprender permanente y creativamente, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método científico y la capacidad de solucionar problemas, acompañados del cultivo de los valores éticos y sociales.
- Evitar exigir por debajo y por encima de la capacidad de trabajo de los estudiantes.
- Clarificar el contenido de los valores y cualidades, los que constituyen la base para una futura definición política e ideológica.

PRINCIPIO DE LA VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON LA VIDA, EL MEDIO SOCIAL Y EL TRABAJO.

Este principio se basa en dos aspectos esenciales de nuestra concepción sobre la educación: la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre.

No por gusto nuestro José Martí, al analizar las deficiencias de la educación en los Estados Unidos señalaba:

"El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos".(4)

Este principio se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, en la necesidad que tiene ésta de que sus hombres no se apropien solamente de un sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las demandas de la producción y se conviertan en productores y no en meros consumidores. La

integración del estudio con el trabajo es la idea rectora sobre la cual se erige nuestro Sistema Nacional de Educación.

El educador tiene que vincular su mensaje educativo con la vida, pues de lo contrario, éste le llegará vacío, abstracto, carente de significación para él y por tanto no se implicará en la tarea de aprendizaje; deberá aprovechar el aprendizaje vivencial de sus estudiantes, apoyarse en este para futuros aprendizajes; impedir por todos los medios el divorcio entre la teoría y la práctica, el discurso donde se absolutice lo teórico y no se tenga a la práctica, de esa vida misma, como el punto inicial para la elaboración de nuevas teorías.

El hombre es un ser social que deberá desarrollar una orientación activo-transformadora de su personalidad y no pasivo-descriptiva. Para ello, todas sus adquisiciones y desprendimientos para su crecimiento personal deben estar inmersos en la realidad objetiva que le rodea. La enseñanza debe ser activa y garantizar un aprendizaje activo, lo cual implica contar con el alumno, con su vida, situarlo como protagonista fundamental del proceso pedagógico.

La unidad que debe existir entre lo temático-técnico (objetivo, contenido, método, medio, evaluación) y lo dinámico (relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, las relaciones que se dan en el proceso), no serán adecuadas si no se vinculan la educación con la vida, con el trabajo y con el medio social.

Nuestro país necesita hombres capaces, hombres que con su labor puedan garantizar ese desarrollo social que precisamos. Y esta responsabilidad, en gran medida le corresponde a la escuela, educando para el trabajo y en el trabajo, educando para la vida y en la vida. ¿Cómo si no podremos tener al hombre que necesitamos?

Más, en modo alguno debe ser esa educación fría, desvinculada de la vida, de nuestra realidad y de nuestros esfuerzos.

La escuela para garantizar el cumplimiento de este principio deberá lograr que el clima psicosocial que en ella se respire, sea favorable desde el punto de vista moral, es decir, que no contribuya al desarrollo de una filosofía del "tener" sino que contribuya al rescate de la filosofía del "ser". En estos momentos en que nuestra sociedad sufre un encarnado choque y pérdida de valores, los ejemplos destacados en la consagración y creatividad de nuestros docentes, deben contribuir a la formación del hombre que necesitamos, es decir, que el alumno vea en ellos un paradigma positivo a imitar en su desempeño profesional y en otras aristas de su personalidad.

Este principio tiene una estrecha relación con el resto, pero se destacan en ello el principio de la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Sin el cumplimiento de ellos, no se podrá lograr jamás una formación laboral que responda a las exigencias actuales de nuestra sociedad.

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Precisar en el trabajo científico metodológico las alternativas para que la interacción con lo laboral sea planificada con la participación activa de los estudiantes.
- Incorporar las nuevas tecnologías al proceso educativo, alentando el desarrollo de tecnologías propias, adecuadas a las características nacionales.
- Considerar las exigencias del mundo del trabajo a niveles locales, territoriales y nacional, con el fin de lograr además, una educación más efectiva para el trabajo y la vida social. Crear hábitos de trabajo.
- Seleccionar contenidos transferibles a situaciones de la vida cotidiana, que favorezcan el aprendizaje colectivo y la interacción grupal.
- Hacer del proceso pedagógico un proceso vinculado a todo lo que rodea al estudiante en lo social, lo económico, lo político, lo familiar, lo productivo y a la naturaleza.
- Desarrollar habilidades en el alumno para trabajar en grupo, para que aprenda con los otros y de los otros, interactuando cooperativa y solidariamente.
- Preparar a los estudiantes para poder comprender las problemáticas más acuciantes del mundo de hoy, a través de actividades que permitan asimilar los conocimientos científico-técnicos y desarrollar iniciativas.
- Permitir que los estudiantes expongan sus vivencias, ejemplos de su vida diaria, en correspondencia con los contenidos impartidos.
- Valorar los resultados de las actividades productivas y sociales y su influencia en la formación y desarrollo de la personalidad.
- Brindarle a los estudiantes la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica, aprovechar que ella es también punto de partida y fin del conocimiento.
- Trazar proyectos de trabajo que permitan la plena participación de la comunidad en el proceso pedagógico en su doble papel: fuente de conocimiento y como beneficio de la labor social de los estudiantes.

PRINCIPIO DEL CARÁCTER COLECTIVO E INDIVIDUAL DE LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD Y EL RESPETO A ÉSTA.

Este principio significa que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tiene el derecho de ser considerado y respetado.
De manera tal que el proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo; ello permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y remedial, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

Se fundamenta en el hecho de que somos portadores de una individualidad irrepetible, pero que necesitamos vivir, por nuestra condición humana, en grupos sociales, con determinados derechos que nuestra sociedad defiende en todos los niveles y bajo cualquier circunstancia.

El maestro como educador de personalidades que respondan a nuestras necesidades e intereses sociales, no puede perder de vista estos aspectos, sino muy por el contrario, tomarlos como punto de referencia.
Al respecto José Martí nos hace reflexionar:

"La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza y para darles con el conocimiento de la ciencia llana y práctica la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo".(5)

Este enfoque exige que los alumnos asuman un papel activo en el desarrollo de todas las actividades, desempeñando diferentes roles, analizando situaciones, buscando sus causas y consecuencias y las posibles alternativas para solucionar los problemas, dentro de la dinámica grupal y con el establecimiento de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que coadyuven al desarrollo de una comunicación asertiva y tomando en consideración que ambos, maestros y alumnos enseñan y aprenden.

Por tanto, el maestro necesita:

- Conocer profundamente las caracteristicas individuales de cada uno de sus educandos. Este conocimiento incluye el conocimiento de su medio familiar y social, de sus características físicas, de sus potencialidades y limitaciones. Esto le posibilitará conocer las causas de sus actuaciones.
- Conocer las características del grupo como tal, qué aporta cada individuo, qué intereses, necesidades, motivaciones tiene el grupo en su conjunto, cuál es su dinámica, su nivel de desarrollo.
- Integrar los dos aspectos anteriormente señalados. Esto resulta imprescindible pues aún cuando se conozcan por separado, tanto las características individuales como las grupales, si no se conjugan en un sistema no se podrá llegar al conocimiento pleno.
- Estructurar una estrategia que contenga actividades en las que se integren características individuales y grupales, de manera que el maestro en su función orientadora pueda:
  a) Desarrollar hasta el máximo las potencialidades de sus alumnos y de su grupo.
  b) Promover el enriquecimiento de la experiencia individual y grupal a partir de la experiencia personal.
  c) Brindar tratamiento remedial a aquellos estudiantes con problemáticas suceptibles de eliminarse en el proceso pedagógico.
  d) Prevenir, tanto en el orden individual como en el grupal, aquellas situaciones que no convertidas aún en problemáticas puedan desarrollarse como tal si no son adecuadamente tratadas.
  e) Orientar a todos en situaciones comunes (elección de amistades, pareja, carrera, etc.); en situaciones que demandan nuevas exigencias y aprendizajes; en situaciones imprevistas, en problemas individuales y en la

vivencia de estados internos negativos, derivados de autoconceptos, autovaloraciones inadecuadas.

- Establecer un nuevo tipo de relación maestro-alumno, estructurado sobre la base del respeto mutuo y de la consideración como seres humanos.
- Seleccionar, diseñar y utilizar adecuadamente métodos y técnicas que le permitan formar y desarrollar personalidades sanas, maduras y eficientes.
- Evaluar el desarrollo individual y grupal en cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios a la estrategia concebida para la educación de la personalidad de los alumnos.

Este enfoque la necesidad de buscar indicadores del desarrollo individual y grupal, así como de las relaciones afectivas.

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Realizar un diagnóstico del grupo y relacionarlo con la caracterización individual.
- Clarificar el valor social del grupo y de sus posibilidades reales de actuar unidos, en el logro de diferentes objetivos.
- Comprometer al grupo en cualquier estrategia pedagógica dirigida a resolver problemas individuales.
- Atender las diferencias individuales, posibilitando el avance de los alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento académico.
- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos.
- Plantear estrategias pedagógicas grupales e individuales, de forma integrada.
- Utilizar progresiva, sistémica, sistemática y fundamentalmente las técnicas de dinámica grupal y favorecer así el conocimiento individual y grupal.
- Organizar formas de trabajo en equipos, favoreciendo que sean intercambiables los roles.
- Promover el desarrollo de actividades que favorezcan la progresiva aceptación empática y racional de los integrantes del grupo.
- Incorporar gradualmente a los aislados y rechazados al grupo, respetando sus personalidades y favorecer que comprendan al resto de sus compañeros, logrando convivencia, respeto mutuo y tolerancia.
- Delimitar y exigir la responsabilidad de cada miembro ante las tareas grupales, por la actuación propia y por la de los demás.

PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO INSTRUCTIVO, LO EDUCATIVO Y LO DESARROLLADOR.

Este principio se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción como unidad dialéctica que son, no son idénticas, por tanto no pueden sustituirse, de ahí que se plantee que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal.

Martí dijo: "Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes".(6)

Es decir, entre ambas categorías existen puntos de contacto, no puede existir formación de una conducta sin los conocimientos, aunque en algunos momentos predomine una de ellas.

Este principio demanda que al desarrollar el contenido, se seleccionen aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al alumno y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, con un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva, teniendo en cuenta los criterios de Fernando González Rey.

No basta con reconocer la unidad de lo instructivo y lo educativo; toda influencia del profresor hacia sus alumnos debe estar impregnada de un partidismo tal que permita que los conocimientos que trasmite se correspondan con nuestros intereses y necesidades sociales, no de manera forzada, impuesta sino desarrollando habilidades tales en el profesor que le permitan describir y revelar la potencialidad educativa del contenido de enseñanza, tanto directa como indirectamente. Debe seleccionar ideas que se ajusten al contenido de la asignatura o a su actuación en ese momento, que también estén en correspondencia con los problemas de nuestra realidad social; en este sentido deberá ser ejemplo de lo que lo que predica, es decir, que en el contexto de actuación con sus alumnos deberá influir de manera tal que eduque en ellos convicciones firmes que le permitan vincular su palabra con la acción, tanto en el marco de la escuela como fuera de ésta.

Como todos sabemos la enseñanza es fundamentalmente instructiva, ya que a través de ella los alumnos adquieren conocimientos y desarrollan hábitos y habilidades, pero, ¿pueden existir estos conocimientos por sí sólos? Sin el desarrollo de la esfera motivacional afectiva en la que intervienen las funciones movilizadoras, direccional y sostenedora de esa personalidad y se apropie de ellos.

Teniendo en cuenta que la conducta se aprende en todas las situaciones de la vida y la reiteración de la forma de conducirse van dando lugar a la formación de cualidades de la personalidad, no se puede limitar el profesor a enseñar las formas correctas del comportamiento.

En todo momento el alumno se educa y se desarrolla. El trabajo educativo no se puede circunscribir a ciertas actividades ni a ciertos momentos de una actividad, sino inmerso en la forma misma de organizarla, siempre debemos preguntarnos qué clase de hombre queremos formar y organizar cada clase, cada actividad y nuestra propia actuación para que ellos puedan vivir experiencias que respondan a ese ideal.

Entre los elementos que debe reunir una actividad para que tenga valor formativo tenemos:

a.- Estar bien concebida (el qué hacer, cómo , para qué, entre otros), si no se hace formalmente y no se enseña.
b.- Posibilitar una autonomía y una ejercitación suficiente.
c.- Garantizar el control (no sólo al final sino en todo el proceso)
d.- Propiciar ayuda mutua entre los estudiantes.
e.- Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo y escuela
f.- Establecimiento de relaciones adecuadas entre los componentes no personales y personales del proceso pedagógico.

Para lograr el cumplimiento de este principio, la enseñanza debe ser desarrolladora, estar orientada no al desarrollo obtenido por el alumno, sino a la zona del desarrollo próximo; emplear en el aprendizaje formas de enseñanza activa que propicien la necesidad de conocer, que aparezca el razonamiento, la búsqueda de soluciones y de autodirección y autocontrol del aprendizaje.

El maestro debe tomar en consideración las características individuales de los alumnos, sus diferentes niveles de desarrollo, deficiencias y potencialidades, para promover en ellos el desarrollo hasta el límite de sus posibilidades, pues no podemos pretender que todos lleguen a un mismo nivel de desarrollo, ni que sean perfectos, si ello ocurriera, estaríamos eliminando la condición de humanos.

Si sólo se instruye en el proceso no se podrá jamás llegar a su esencia: mover internamente al sujeto, a su personalidad para lograr su formación y desarrollo, es decir, desarrollar tanto su regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos, convicciones) como la ejecutora (conocimientos, habilidades, capacidades, pensamiento).

José Martí hacía una alerta importante en este sentido al expresar: ..."quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas ." (7)

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Trabajar a favor del alumno, tener en cuenta sus necesidades, interés y características. Mantener la distancia adecuada: afecto y comprensión sin exceso de confianza.
- Propiciar el análisis de los objetivos a lograr y favorecer que los estudiantes puedan proponer lo que consideren como parte de sus expectativas.
- Incrementar el empleo de métodos de trabajo independiente de manera que progresivamente se eleve el nivel de exigencia a los estudiantes, en función del autoaprendizaje y el autocontrol.
- Propiciar el análisis de los contenidos de un tema de manera que los estudiantes extraigan las ideas esenciales, las que complementan y las que

sirven sólo para introducir un nuevo conocimiento, esto servirá para otras situaciones de aprendizaje y de la vida.

Tener en cuenta que unido a la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, hay que desarrollar capacidades y posibilitar el descubrimiento de relaciones nuevas, los sentimientos y normas de relación con el mundo.

- Iniciar la labor pedagógica con un diagnóstico integral del estudiante y el grupo y sólo así trazar estrategias con más de un resultado a evaluar.
- Favorecer la búsqueda creadora de los contenidos y hacer explícito su valor en la práctica social e individual de los estudiantes.
- El profesor debe demostrar con su actuación que los contenidos que imparte son personalmente significativos para él, y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus alumnos.

Una segunda vertiente importante en relación con los seminarios es el enfrentamiento de los estudiantes con situaciones pedagógicas a las que debe dar solución, a partir de los conocimientos de teoría de la educación y con la utilización (y de hecho, el desarrollo) de habilidades y hábitos pedagógicos profesionales. Estas situaciones en algunas ocasiones pueden derivarse de las propias actividades prácticas en las escuelas, en otras pueden asumir la forma de juegos didácticos ocupacionales, a partir de modelos didácticos de la actividad profesional que genera en los estudiantes la necesidad de una actuación anticipadora del ejercicio profesional.

Surge en estos contextos la necesidad de elaborar planes de acción que conducen a la consideración de secuencias de pasos o algoritmos que en este nivel pueden ser identificados en su estructura e interrelaciones por los estudiantes y comenzar un proceso de precisión y depuración.

La contradicción a la que hemos aludido, entre el nivel de formación teórico de los estudiantes y la formación educativa reales de las escuelas encuentran en los seminarios sus manifestaciones más agudas y pueden canalizarse las inquietudes que surgen, composiciones orientadoras para enfrentar este complejo problema. Es una coyuntura de significado excepcional para propiciar la toma de conciencia por los estudiantes de su función como transformador de la realidad educacional.

PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO AFECTIVO Y LO COGNITIVO.

Este principio significa que el proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo.

Se fundamenta en que en la personalidad existen dos esferas, una que se refiere a la regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y otra a la regulación ejecutora (lo cognitivo- instrumental).

De acuerdo con Fernando González Rey el principio que sustenta esta relación en la personalidad constituye uno de los niveles más completos en que se produce

esta relación. De manera general en el campo educacional esta relación ha estado reducida a la selectividad y dirección de los procesos cognitivos bajo los efectos de la motivación; ésta ha sido una relación externa sin integrar una unidad funcional verdadera.

De acuerdo con este autor el análisis de esta relación en la personalidad tiene dos niveles esenciales: el microanálisis y el macroanálisis.

Microanálisis: donde se determina las unidades del sentido del sujeto en diferentes áreas de su vida, mediante significados concretos de la misma y su valor emocional para la personalidad. Esto es importante para conocer las áreas motivadas en las que el alumno desenvuelve su personalidad.

Macroanálisis: Estudio de las formas más complejas de expresión de la personalidad mediante juicios, razonamientos y operaciones que son en sí formas de expresión de la personalidad en cuanto a su contenido y es el potencial educativo movilizador de ese contenido, pues esto es cognitivo por su forma, pero con un valor afectivo cuando representa expresión del contenido de los motivos.

La unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo está implícita en la definición de motivo
(la forma en que la personalidad asume sus distintas necesidades; la que elaboradas y procesadas por ellas encuentran su expresión en sus distintas manifestaciones concretas de tipo conductual, reflexivas y valorativas, que den sentido, fuerza y dirección a la personalidad). La unidad está en la definición misma de ello.

Nuestras escuelas necesitan desarrollar en sus educandos tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones. Que no sólo desarrollen su pensamiento sino también su esfera afectiva, que lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal tal que abone el terreno para próximos aprendizajes necesarios en su desenvolvimiento en la vida.

Es decir, durante el proceso pedagógico el educador deberá lograr que el educando se comprometa con la tarea de aprendizaje. El conocimiento debe tener un carisma tal que posibilite la modificación estable de la conducta de ese sujeto al interactuar con el mundo que lo rodea, o sea, lograr el aprendizaje y por ende el crecimiento humano, en la medida en que emprenda el camino de la autonomía que infiere lógicos desprendimientos, rupturas de barreras y estereotipos y la adquisición de lo nuevo sobre la base de lo viejo.

Martí consideraba que: " Los hombres crecen, crecen fisícamente de una manera visible crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo, y cuando han hecho algún bien." (8)

El vínculo de los cognitivo y afectivo de la personalidad se expresa en el proceso a través del cual se llega a alcanzar la creatividad en nuestros educandos y educadores.

Este principio deberá tenerse muy presente en la formación de convicciones de los educandos ya que éstas se caracterizan por tener un matiz emocional y contemplan todo el sistema de necesidades conscientes de la personalidad, lo que le permite al sujeto actuar conforme a sus puntos de vista, principios y concepciones.

En el proceso pedagógico cuando el educador trata de influir en la transformación de los conocimientos en convicciones, obligatoriamente tiene que estar presente en el mundo subjetivo del estudiante el aspecto afectivo que facilite que la formación psicológica predominantemente inductora sea positiva, estable, duradera y adquiera por tanto una orientación activo transformadora de su personalidad.

La verdadera educación no se logra hasta tanto ésta no se haga consciente en el sujeto, es decir, que éste se autoeduque gracias a la autorregulación que ha alcanzado en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en su personalidad.

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Tomar como elementos importantes las demandas planteadas en el Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ella.
- Conocer los problemas, necesidades e intereses profesionales e individuales de nuestros alumnos, lo que permitirá guiarlos y enseñarlos a elegir la mejor alternativa.
- Posibilitar que cada alumno respete a sus compañeros, que respete los criterios, que admire los logros alcanzados por el grupo y se ocupe de resolver los problemas que se presentan en el proceso pedagógico.
- Estimular los resultados alcanzados, siempre y cuando sean el producto del compromiso con la tarea de aprendizaje.
- Favorecer que cada alumno y el grupo avance a su ritmo, elevándolo progresivamente, sin que esto constituya motivo de "regaños" o exigencias adicionales que no puedan ser cumplidas.

- Evaluar el desarrollo individual y grupal de cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios al sistema de actividades del proceso pedagógico favoreciendo el desarrollo máximo de los alumnos.
- Implementar metodologías lógicas, activas, sustentadas en teorías de aprendizaje que prioricen la participación individual, la reflexión del grupo, la confrontación, el intercambio, que eleve al estudiante a ser descubridor y constructor del aprendizaje y donde se le permita equivocarse y conocer las causas del error.

PRINCIPIO DE LA UNIDAD ENTRE LA ACTIVIDAD, LA COMUNICACION Y LA PERSONALIDAD.

Este principio significa que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el procreso de comunicación.

Desde que nace, y a lo largo de toda su vida, el hombre realiza un sinnúmero de actividades y se comunica constantemente en ellas, de manera que estos dos elementos resultan esenciales en el proceso de educación de la personalidad.

Cabe preguntarse, ¿qué actividades hacer?,¿qué aspectos debemos tener en cuenta al comunicarnos?, ¿qué estilo de comunicación utilizar para lograr el fin propuesto?, ¿cómo conjugar estos aspectos adecuadamente? ...

El educador debe tomar en cuenta los siguientes aspectos para favorecer el desarrollo de la personalidad de sus educandos en la actividad y en la comunicación:

- En el sistema de comunicación se pueden descubrir distorsiones en la función valorativa de la personalidad.

- El análisis del sistema de valoraciones individuales de los miembros de un grupo de estudiantes puede ser un indicador del tipo de comunicación que impera en la escuela entre el profesor y el alumno.

Fernando González Rey se afana en la búsqueda de vías para la investigación de la relación entre la comunicación, la actividad y la personalidad. En este sentido plantea tres direcciones esenciales:
1. Utilización de modelos.
2. Utilización de situaciones experimentales.
3. Estudio del proceso de comunicación mediante la utilización de técnicas individuales.

Todo educador preocupado, deberá profundizar en estas investigaciones e incorporar aquellos elementos que le sean factibles al poner en práctica las funciones de la comunicación: informativa, reguladora y afectiva con sus grupos. Que investigue qué tipo de comunicación se da en el proceso pedagógico donde está inmerso con sus estudiantes y en el caso de que ésta no sea asertiva, bien por ser agresiva, pasiva o contradictoria, intervenir de manera tal que esta situación mejore, organizando actividades desarrolladoras.

De igual forma toda actividad que modele y dirija será atrayente e interesante para que facilite una mejor comunicación, donde entre otras cuestiones se aprenda a decir, a escuchar, a ser directo a respetarse a sí mismo y a los demás, a tener en cuenta no sólo el lenguaje verbal, sino también el extraverbal.

En la medida en que la comunicación que se establezca en la actividad donde esa personalidad se desarrolle y participe, ésta será más plena, sana y estable cuanto más afirmativa sea la primera.

Las posibilidades educativas de la actividad y la comunicación son muchas, a través de ellas se trasmite la herencia cultural de generaciones anteriores, se produce el vínculo con la vida, con el trabajo se forman las distintas concepciones del mundo en cada uno de los educandos, a través de los juicios, puntos de vista y

convicciones que elaboran. Es decir, se desarrollan las capacidades del hombre, su iniciativa, su individualidad, su pensamiento grupal, entre otras cuestiones.

En nuestras escuelas no puede suceder lo que ocurría en las escuelas de Nueva York, en el siglo pasado, lo cual analizaba Martí de la siguiente forma:

..."son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños, año tras año ... donde no se enseñan los elementos vivos del mundo ... donde no se percibe entre maestros y alumnos aquel calor de cariño que agiganta en los educandos la voluntad y aptitud de aprender" ...(9)

Cada día que pasa nuestra escuela requiere mejores actividades y mejores tipos de relaciones durante el proceso comunicativo, como única vía de alcanzar el desarrollo integral de ese futuro hombre, encargado de construir una sociedad más justa y feliz, que corrobore una vez más que a pesar de las dificultades que enfrentamos, estamos en condiciones de defender y luchar por el modelo de sociedad que a nuestro juicio y determinación sea el mejor.

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Coordinar actividades con el grupo de estudiantes que sean realmente interesantes para su edad y desarrollo.
- El profesor debe emplear una comunicación asertiva y hacer que sus estudiantes la practiquen también.
- Emplear un estilo de dirección democrático, propiciar la polémica a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista no evadir ningún tema de análisis y reflexión por complejo que resulte.
- Garantizar que profesores y estudiantes ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.
- Detectar las imágenes que tienen los estudiantes de sus profesores y de sí mismos y actuar en consecuencia, sin lastimar las personalidades de ambos.
- Utilizar métodos, formas de organización y evaluaciones que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles de los estudiantes.
- Combinar armónicamente la exigencia, la sinceridad, la cortesía, el buen trato, el control emocional y no elaborar juicios previos sin elementos que los justifiquen.
- Orientar cualquier actividad de forma clara, precisa, con conocimiento previo de los medios de que se dispone y de los indicadores para ser evaluados.

CONCLUSIONES.

¿De qué se trata actualmente en nuestras escuelas?
Se trata de obtener mediante discusiones, investigaciones, el análisis de las mejores experiencias de nuestros maestros y de la elaboración crítica de la herencia pedagógica, la formulación más adecuada de un sistema de principios del proceso pedagógico que cumpla con las exigencias planteadas y evidencie el enfoque integral de la estructuración de este proceso.

No se trata sólo de conocerlos, sino de aplicarlos creadoramente. La variabilidad a la hora de aplicarlos no implica necesariamente el caos, ni significa tampoco que sea imposible formular reglas. No olvidemos que la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo nos permite como profesores emplear un tipo de elogio para un estudiante y una recompensa distinta para otro con personalidad diferente.

El conocimiento, interpretado a través de un principio concreto, no se comporta de la misma manera, sino que adquiere un nuevo contenido. Si por medio del principio se generalizan un conjunto de diferentes conocimientos, como resultado se llegará, a nuestro modo de ver, a una nueva concepción teórica. En esto se expresa el carácter específico de la reflexión realizada con ayuda del principio. No es un más ni un menos, irreversiblemente se sintetizará en una integralidad. Es la comprensión de la compresión del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

Respecto al trabajo que deben desplegar nuestras escuelas, José Martí señalaba: "Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer nuestras escuelas".(10)

Propuestas de tareas para los estudiantes.

I. Los invitamos a que, en su práctica preprofesional, reflexionen sobre las siguientes cuestiones:
1. Realice una búsqueda bibliográfica de no menos de tres títulos sobre el concepto **principios del proceso pedagógico** y haga un análisis comparativo, lo que le permitirá elaborar su propia concepción.
2. Valorar la coherencia o no del cumplimiento de los principios que se proponen.
4. ¿Qué elementos favorecen el cumplimiento de los principios en su escuela de práctica?
5. De acuerdo a la esencia de los diferentes principios, exprese una acción para su aplicación en el proceso pedagógico. Fundaméntela.
6. Muestre mediante ejemplo cómo es posible utilizar en la asignatura de su especialidad los principios expuestos.
7. Entreviste no menos de seis profresores sobre los siguientes aspectos:
- Utilidad técnica y práctica de los principios.
- Necesidad de estos contenidos para elevar la calidad del proceso.
- Lo que no sabe hacer con estos contenidos.

8. Tabule los resultados, discútalos con su profesor y elabore hipótesis sobre las causas de las posibles problemáticas derivadas de los aspectos anteriores.

II. Observe varias clases de los profesores de la escuela de práctica y valore el cumplimiento de los principios propuestos a partir de la escala valorativa que a continuación aparece. Esta escala está construida sobre la base de la esencia de cada principio. Puede si lo considera necesario agregar otros indicadores.

ESCALA VALORATIVA. PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO.

OBJETIVO: Determinar el grado de cumplimiento de los principios del proceso pedagógico en las actividades observadas.

INDICACIONES PARA SU UTILIZACION:

1. Observar y anotar los hechos ocurridos durante el desarrollo de la observación.
2. Discutir cómo se pusieron de manifiesto cada uno de los indicadores.
3. Marcar con una "X" el nivel que le corresponda a cada indicador, considerando que el nivel alto se le asigna cuando el indicador se cumplió totalmente, el nivel medio se le asigna cuando hay un cumplimiento parcial del indicador y el nivel bajo cuando no se cumple el indicador.
4. Sumar por columnas el número de cruces. El mayor número de cruces indicará la tendencia. Estas pueden comportarse de la siguiente manera:

a) Si el mayor número de cruces está en el nivel alto, la tendencia será hacia el cumplimiento de los principios.

b) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel medio, el cumplimiento de los principios estará en un punto crítico.

c) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel bajo, la tendencia será al no cumplimiento de los principios.

d) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el alto, estará en un punto crítico con tendencia hacia su cumplimiento.

e) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el bajo, estará en un punto crítico con tendencia hacia el no cumplimiento de los principios.

5. Realizar este análisis en cada una de las actividades observadas.

MODELO DE LA ESCALA VALORATIVA.

No.	INDICADORES	NIVELES		
		ALTO	MEDIO	BAJO
1.	Actualidad científica de los conocimientos.			
2.	Vínculo de los contenidos tratados con la vida.			
3.	Asunción por los alumnos de un papel activo dentro de la clase.			
4.	Establecimiento de adecuadas relaciones profesor - estudiante.			
5.	Balance entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.			
6.	Valor formativo de la actividad:			
	. Concepción adecuada.			
	. Posibilita la ejercitación suficiente.			
	. Garantiza el control.			

. Propicia la ayuda entre estudiantes.
. Desarrolla sentimientos de pertenencia a la escuela y al grupo.

7. Relación de lo afectivo-motivacional con lo cognitivo-instrumental:
. Cómo lo afectivo influye en lo cognitivo.
. Cómo lo cognitivo influye en lo afectivo.

8. Tipo de comunicación que se establece entre profesor y estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) LAGE DAVILA, C.(1994): "Podemos seguir adelante y con una educación de más calidad". En Periódico Granma, 26-1-94. La Habana.
(2) DANILOV, M. A. y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la Escuela Media". Editorial Libros para la Educación. Ciudad Habana.
(3) MARTI PÉREZ, J.(1975): "Obras Completas", t.8, p. 281. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
(4) MARTI PÉREZ , J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 86.
(5) MARTI PÉREZ , J. (1975): Ob. cit., t. 8, p. 289.
(6) MARTI PÉREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 19, p. 375.
(7) MARTI PÉREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 291.
(8) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 288.
(9) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 82.
(10) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. ll, p. 86.

BIBLIOGRAFÍA.

1. ADDINE FERNANDEZ, F.: "Principios de la enseñanza". Cap. III, en "Dirección del proceso de aprendizaje". Libro en proceso de edición.

2. BABANSKI, Y. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
3. COLLAZO DELGADO, B. y S. RECAREY FERNANDEZ (1994): "Educación y orientación, ¿una misma categoría?" Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.
4. COLECTIVO DE AUTORES ICCP, (1984): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
5. COLECTIVO DE AUTORES, (1989): "Temas sobre la actividad y la comunicación". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
6.COLECTIVO DE AUTORES. ISPEJV. (1990): "Teoría y metodología de la enseñanza comunista". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
7. DANILOV, M.A. Y M.N. SKATKIN. (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana.
8.DANILOV, M.A. (1978): "El proceso de enseñanza en la escuela". Editorial Libros para la Educación. La Habana.
9. DAVIDOV, V. (1988): "La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico". Editorial Progreso. Moscú.
10. GIMENO SACRISTAN, J. (1993): "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid. España.
11. GONZALEZ REY, F. Y A. MITJANS MARTINEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
12. GONZALEZ REY, F. (1989): "Psicología. Principios y categorías". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
13. _____ (1985): "Psicología de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
14. GONZALEZ REY, F. y COLS. (1982): "Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana
15. GONZALEZ REY, F. (1995): "La comunicación educativa y su manejo en la institución escolar." Curso Pre-congreso Pedagogía '95. Palacio de las Convenciones. La Habana.
16. GONZALEZ SERRA, D. (1984): "Problemas filosóficos de la Psicología." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
17. KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
18. KOROLEV, F.F. (1967): "Fundamentos Generales de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
19. LABARRERE, REYES G. y G. VALDIVIA PAIROL (1988): "Pedagogía" Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
20. LOMOV, B.F. (1989): "El problema de la comunicación en la Psicología". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
21. MINED. (1989): "Seminario Nacional a Dirigentes". La Habana.
22. PILLAR GROSSI, E. (1992): "Un nuevo paradigma sobre el aprendizaje". Revista Paixao de aprender. No.3 Prefectura Municipal de Porto Alegre. Brasil.
23. TALIZINA, N. (1988): "Psicología de la enseñanza". Editorial Progreso. Moscú.
24. TORROELLA GONZALEZ, G. "Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano". Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.

25. VARONA PERA, E.J. (1949): "Las niñas en la segunda enseñanza". Discurso. Aparece en "El pensamiento vivo de Varona" de Félix Lizaso. Editorial Losada. Buenos Aires.
26. VEGA JIMENEZ. E. (1993): "Sistema de principios didácticos en que se conjugan ideas marxistas y martianas". Material inédito. ISPEJV. La Habana.

2.4 LA ORIENTACIÓN COMO PARTE DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LOS ESCOLARES

Dra. Josefina López Hurtado.

Quisiéramos iniciar la presentación de esta problemática con una situación tomada de nuestra vida cotidiana.

Imaginemos que un viajero llega a una ciudad desconocida para visitar a un compañero en su juventud y que hace mucho tiempo no ve. Tiene su dirección y sabe que vive en una zona muy cercana a la estación de ferrocarril por donde él llegará.

Decide entonces que caminando por los alrededores, puede encontrar la dirección. Camina en distintas direcciones y después de varias vueltas, de doblar a derecha e izquierda encuentra la calle en que su amigo vive, ¿será hacia este lado? se pregunta. Prueba, pero ve que los números descienden en lugar de aumentar y nuevamente se hace necesario cambiar su dirección hasta que al fin encuentra el número de la casa. Ha pasado más tiempo del que había pensado y ha sido también más difícil, pero al fin se funde en un abrazo con el viejo amigo.

Pudo haber seguido otra vía. Al llegar decide ir a una ventanilla donde se lee "información" y pregunta al señor que tras ésta realiza su trabajo. El seguramente debe conocer la zona. Efectivamente, así es, lo orienta verbalmente, pero decide que es más seguro dibujar un esquema en el que las líneas cambian de dirección, una flecha indica y puntos de referencias aclaran. Una sonrisa, un apretón de manos y con pasos firmes camina siguiendo la orientación dada. Sin dificultades ni errores y con gran rapidez encuentra la casa de su amigo.

Hemos mostrado dos variantes, dos formas de iniciar una búsqueda, de solucionar un tarea planteada:

En el primer caso se trata de una búsqueda por ensayos y errores, ciega, poco económica en tiempo y que no deja mucha experiencia. Es posible que ante una situación similar cometa errores semejantes.

En el segundo caso se trata de una búsqueda siguiendo una "orientación dada" que antecede a la ejecución y que hace que ésta sea más eficiente, más rápida y que al propio tiempo deja una experiencia de cómo proceder en situaciones semejantes.

Hemos querido utilizar esta situación de la vida diaria para demostrar la importancia que puede tener una buena orientación en la solución de una tarea. Sin embargo, esta situación se da también en actividades de mayor complejidad. Veamos algunas de ellas, a modo de ejemplo.

Dos niños quieren incorporarse a jugar al tejo con un grupo de niños, pero nunca han visto ese juego y no saben como hacerlo. Un niño que si lo ha jugado les explica:

Se hace el trazado de los números en los cuadrados.
Se tira el tejo, debe caer en el número, y no en las líneas.
El niño que le corresponde salta con un pie, con dos, con uno nuevamente siguiendo el trazado y sin pisar las líneas.
Gana el que puede seguir hasta el nueve, sin perder.

Con esta orientación los niños comienzan a participar del juego con sus nuevos amiguitos y es posible que en el curso de la ejecución cometan algunos errores, que los demás les señalan, de acuerdo con la orientación que les dieron.

Un joven se incorpora al trabajo al terminar sus estudios de técnico medio en alimentación. En sus estudios él ha realizado prácticas en el centro docente y en la producción, pero ahora es preciso determinar sus responsabilidades en qué área trabajará, cuáles es el trabajo concreto que debe realizar, cómo controlarlo, etc. Para ello recibe primero, antes de comenzar el trabajo, todas las orientaciones que necesita para trabajar eficientemente.

Hemos querido partir de estos ejemplos para mostrar el papel que juega la orientación en la realización de cualquier tipo de actividad y su diferenciación con la etapa ejecutiva, es decir, la realización de la actividad. Esto nos permite abordar la cuestión de la orientacíón con referencia a la actividad cognoscitiva que realizan los escolares.

En el juego, en el trabajo, en la actividad socialmente útil y en las actividades recreativas, casi siempre existen momentos de aprendizaje; sin embargo, para ninguna de estas actividades, el aprender constituye un objetivo. Es precisamente la actividad cognoscitiva la que está especialmente dirigida a la asimilación de conocimientos y adquisición de hábitos y habilidades.

Por supuesto que su producto no es precisamente éste. Al cumplir, este objetivo, la actividad cognoscitiva correctamente estructurada, orientada y dirigida produce también el desarrollo del es colar que la realiza. En ello radica un principio pedagógico fundamental: lograr una enseñanza que desarrolle.

La actividad cognoscitiva presenta de forma general la misma estructura que cualquier otro tipo de actividad. Como las actividades constructivas, el juego, el trabajo y otras, constan de tres partes fundamentales que son: la orientación, la ejecución y el control. En este mismo material se abordan cuestiones fundamentales acerca de la formación de acciones de control como parte de la actividad cognoscitiva. Nosotros queremos destacar de manera especial la importancia y el papel que juega la orientación en este tipo específico de actividad.

De forma general podemos plantear que la orientación debe preceder a la ejecución y que el control se realiza, tanto en la orientación como en la ejecución.

El valor fundamental de la etapa de orientación reside en que garantiza la comprensión por el niño de lo que va a hacer, antes de iniciar su ejecución. A medida que el alumno sabe, no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga.

Pero además de garantizar la comprensión como elemento esencial del aprendizaje y la asimilación consciente, la orientación, si responde a los requisitos y exigencias necesarios, permite que en el alumno se formen procedimientos generalizados para abordar la solución de tareas similares e inclusive de otros tipos de tarea.

Esta características de la actividad humana, diferente de la actividad de aprendizaje animal, fue señalada por Carlos Marx, cuando planteaba que en el hombre antes de actuar, existía una representación anticipada, una imagen de lo que posteriormente realizaría. Es en este sentido, que también podemos hablar de la contribución que hace la parte orientadora de la actividad a la formación de la habilidad de planificar, elementos esencial para la realización de un trabajo independiente y creador.

La importancia de la orientación de la actividad cognoscitiva de los escolares, ha sido enfatizada por la pedagogía contemporánea que la incluye como una función didáctica: la orientación hacia el objetivo.

En el libro Pedagogia redactado por un grupo de especialistas del Ministerio de Educación bajo la dirección del INstituto Central de Ciencias Pedagógicas se explica con gran claridad esta cuestión.

Las investigaciones realizadas sobre este problema demuestran que existe una relación muy estrecha entre el objetivo y la calidad en el desarrollo de determinada actividad. Si se carece de objetivos definidos, resulta imposible llevar a cabo una actividad en forma consciente y productiva.

El alumno está orientado hacia el objetivo cuando sabe lo que se persigue respecto a todo lo que se dice y se hace en el proceso de enseñanza. Esto lo motiva a reflexionar y tratar de responder preguntas como las siguientes:

¿qué hemos hecho hasta ahora?, ¿qué paso tenemos que dar ahora para lograr nuestro propósitos?.

El objetivo de trabajo del maestro o profesor tiene que transformarse en objetivo de trabajo de los alumnos.

La orientación hacia el objetivo tiene que verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje.

Sin embargo, en la realización de la práctica pedagógica en el aula, esta importante función didáctica no se realiza plenamente. Muchas veces se ve solamente como un momento motivacional inicial, en otras ocasiones se limita a plantear el objetivo que se quiere alcanzar e inclusive a veces, de una forma incorrecta ya que se da la información en términos del propio objetivo, en términos pedagógicos, del maestro, sin la necesaria "traducción" al lenguaje propio del escolar, en el que se exprese qué es lo que debe lograr como producto de su actividad. En el mejor de los casos se limita a la presentación y el análisis del producto que se ha de lograr, pero queda fuera de la orientación el cómo proceder y los medios que se han de utilizar.

En la dirección de la actividad cognoscitiva en muchas ocasiones se comete el error de mezclar, de unir las etapas de orientación y ejecución, y el alumno recibe, paso a paso, en el curso de la realización de la actividad, las orientaciones que necesita. Utilicemos como ejemplo para aclarar lo que queremos expresar, el análisis de una clase de Educación Laboral en el primer grado, cuyo contenido es la construcción de un rehilete de cartulina.

La maestra presenta a los alumnos un modelo acabado del rehilite y los invita a construir uno igual para jugar con él. Por supuesto que, de acuerdo con las características del escolar de primer grado, con ello queda ya garantizada la motivación.

Después de esto paso se procede a distribuir y a ordenar los materiales necesarios y de inmediato se inicia la ejecución orientada paso a paso. La maestra dice: tomenos el cuadrado de cartulina y doblémoslo como para hacer la servilleta, demuestra cómo hacerlo y revisa y controla cómo los niños lo hacen.

Después indica el siguiente doblez, demuestra y controla. Se despliega ahora nuevamente el cuadrado de cartulina y colocamos este cartoncito en cada esquinita y hacemos una marca en cada doblez. El niño mide y hace las cuatro marcas que se le indican, pero aún no sabe para qué lo hace.

Es ahora el momento de indicar, de orientar cómo realizar el corte con la tijera por cada doblez, hasta la marca hecha.

Se indica cómo unir alternamente una parte con el centro para formar el rehilete, que se une con alfiler al pequeño pedacito de corcho. La maestra revisa, corrige errores, ofrece ayuda para clavar el rehilete al palito dado. Y se concluye la actividad con un análisis del producto obtenido.

Como vemos en el ejemplo, la orientación y la ejecución están presentes, mezcladas en el curso del desarrollo de la actividad.

Estamos seguros de que los errores deben haber sido muchos, que quizás no se haya logrado en todos los niños la calidad que si es posible alcanzar y lo más importante, nos preguntamos: ¿serán capaces los alumnos de explicar cómo se hace el rehilete y de hacer otro de forma independiente?.

De este análisis podemos extraer una conclusión: la orientación debe preceder a la ejecución, es decir, se comienza a trabajar cuando se sabe qué hacer, cómo y con qué hacerlo.

La teoría psicológica marxista concede un papel fundamental a la orientación en la formación de la psiquis humana. Ello ha sido aplicado de forma especifica a la actividad cognoscitiva del hombre y de ello se desprenden valiosas recomendaciones para la dirección pedagógica de dicha actividad.

El destacado psicólogo soviético, profesor P. Ya. Galperin ha elaborado una teoría para la explicación de la actividad psiquica y su formación por etapas. Una de las etapas fundamentales en el proceso de asimilación es la base orientadora de las acciones que se realizan. Múltiples investigaciones realizadas por sus seguidores han demostrado que mientras más completa resulte esta orientación, mayor eficiencia y calidad se logra en las acciones formadas, calidad que se expresa en el dominio correcto y consciente, por parte de los alumnos, de contenidos y procedimientos, por el grado de generalizción y automatización que puede alcanzarse y porqué disminuye el tiempo dedicado a búsqueda improductivas y corrección de errores innecesarios.

Si todo esto es así, podemos retomar ahora el ejemplo dado anteriormente del rehilete, partiendo de una correcta estructuración. (Ver figura).

Construir un juguete ya es para el niño una motivación; este puede ser el punto inicial de la actividad.

¿Como aprender a hacerlo?, se inicia la etapa de orientación en la dirección de la actividad por el maestro.

Se muestra el modelo terminado y se analiza la calidad que debe alcanzarse y el acabado. Se desarrollan las acciones que se acompañan por su representación esquemática.

Se toma el cuadrado y se dobla en diagonal (como ya saben para hacer la servilleta). Se demuestra por la maestra y se hace el gráfico.

Volvemos a doblar por la otra diagonal de manera que quede bien marcado el doblez. Se demuestra y se completa el gráfico iniciado. La maestra controla y comprueba la comprensión de los niños.

Ahora podemos marcar los cortes. Un pedacito de cartulina puede servirnos. La maestra demuestra cómo se parte de cada esquina y sde hace una marca al final del pedacito de cartulina en cada diagonal. Realiza el trazado y completa el gráfico.

Ahora podemos cortar. Tomamos bien la tijera (demuestra) y cortamos por cada diagonal hasta la marca hecha. Hay que cortar bien para que quede bonito.

Se demuestra cómo las partes alternas se llevan al centro, se unen con el alfiler al corcho y se clavan en el palito.

Antes de iniciar la ejecución se realiza un pleno control de la comprensión de los alumnos, que pudiera adquirir la forma de explicación del procedimiento por cualquiera (quizás no los mejores) de los alumnos; preguntas directas también pueden ayudar.

Después de esta completa orientación en la que hay que lograr la participación activa de los alumnos, se distribuyen los materiales necesarios y comienza la ejecución. El control del maestro también en necesario. El esquema acabado puede servir de ayuda a los que lo necesiten. Al finalizar se valora el producto por la calidad lograda. Pero, en una actividad así concebida estamos seguros de que hay otros productos: el desarrollo del análisis, la interpretación, la explicación, entre otras habilidades, así como la activación de la actividad intelectual de los alumnos.

a) Se hace el primer doblez. b) Se hace un segundo doblez por la otra diagonal.

c) Se marcan los puntos hasta donde cortar. d) Se arma el rehilete

Nos queda una última consideración; sí siempre el maestro ofrece a sus alumnos la orientación plena, necesaria para realizar la actividad, ¿cómo desarrollar entonces en ellos la búsqueda propia, que pueda contribuir a su independencia y creatividad?

Hay una respuesta a esta interrogante en el llamado tercer tipo de orientación en la actividad de aprendizaje, donde la orientación también precede a la ejecución y es lo más completa posible, pero no es dada por el maestro sino estructurada, elaborada por el maestro y sus alumnos. Por supuesto que llegar a este nivel implica todo un desarrollo anterior.

Corresponde al maestro la responsabilidad de seleccionar cuándo y para qué tipos de contenidos resulta más útil y posible cada tipo de orientación. También es necesario aclarar que no siempre el aprendizaje y la asimilación requieren de una orientación plena, pero ésta si resulta indispensable cuando se trata de la presentación de algo nuevo.

Este breve artículo, más que dar respuesta, aspira a crear inquietudes, interrogantes en el maestro que muevan su activa búsqueda hacia el cómo aplicar en su aula, con su grupo de alumnos estas recomendaciones pedagógicas, psicológicamente fundamentadas, acerca de la orientación como elemento esencial en la dirección del proceso de asimilación.

2.5 REFLEXIONES ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD

Dr. José Zilberstein Toruncha.
Dra. Margarita Oramas Gómez.

"Enseñar a trabajar es la tarea del maestro. A trabajar con las manos, con los ojos y después, y sobre todo, con la inteligencia"

E. J. Varona

En diferentes momentos y épocas históricas la humanidad se ha ocupado del desarrollo del ser humano, incluyendo el de su inteligencia y creatividad.

¿Qué son la inteligencia y la creatividad, es posible desarrollarlas?, ¿Si se desarrollan, cuáles son las vías más eficaces para lograrlo? ¿Puede la escuela y la familia contribuir al desarrollo de la inteligencia y la creatividad?

Se recogen en este trabajo diferentes posiciones acerca de la conceptualización de la inteligencia y la creatividad, una aproximación a su devenir histórico en el pensamiento científico y una breve caracterización de diferentes estrategias seguidas para desarrollarlas, lo que podría ayudar a una profundización de esta problemática.

INTELIGENCIA

Con respecto a la conceptualización de la inteligencia, agruparemos en una primera posición, los autores que básicamente relacionan lo cognoscitivo con el desarrollo de la inteligencia y no destacan la importancia de la influencia afectiva, de los componentes volitivos y auxiológicos.

En el cuadro siguiente se resumen cinco enfoques incluidos en esta primera posición:

ENFOQUES ACERCA DE LA INTELIGENCIA CON ÉNFASIS EN LO COGNITIVO	
Aptitud estática, constante, medIble.	Boring, Galton, Binet, R. Rubio, Wechsler.
Combinación de habilidades y factores asociados, para conformar la aptitud inteligente.	Guilford, Spearman
Determinada genéticamente aproximadamente en un 75 %	Jensen, Burt
Estructura dinámica, susceptible de desarrollar por el ambiente y la experiencia	Piaget, A Lampe, Machado
Consecuencia de capacidades para combinar y utilizar los procesos cognoscitivos para el procesamiento de la información	Sternberg. M. De Sánchez

En el *primer enfoque* se absolutiza la medición de la inteligencia, por ejemplo para E. Boring *"La Inteligencia es precisamente, aquello, fuera lo que fuere, que las pruebas (test) de la inteligencia midan."* [i]

El *segundo enfoque* tiene una posición factorialista. Para J. P. Guilford *"cualquier tarea mental implica tres elementos principales: una operación, un contenido y un producto, cuya combinación totalizan 120 habilidades mentales."* [ii]

Los autores que incluimos en el *tercer enfoque* le otorgan un papel importante a lo que se transmite genéticamente, por ejemplo*, para* Arturo Jensen *la "Inteligencia es un atributo genético, hereditario."* [iii]

Los seguidores del *cuarto enfoque* asumen la posibilidad de desarrollar la inteligencia, aunque lo individual, es para ellos, lo determinante según determinadas etapas, por ejemplo para Jean Piaget *"existe una cierta continuidad entre la inteligencia y el proceso puramente biológico de la morfogénesis y de la adaptación al medio ambiente."* [iv]

En el *quinto enfoque* agrupamos los que asumen que determinados procedimientos se pueden enseñar, y que estos contribuyen al desarrollo de la inteligencia, considerando a esta como una capacidad intelectual, por lo que se debe "enseñar a aprender". Para M de Sánchez *"el acto de aprendizaje no puede reducirse a inducir al estudiante a recordar el proceso de pensamiento a ser aplicado, este método no lleva a ningún resultado... la aplicación del proceso puede surgir como resultado de la internalización del acto mental, a través de un aprendizaje, en el cual se llegue a adquirir el hábito de usar los procesos y construir, reorganizar y transmitir esquemas de pensamiento."* [v]

Para R. J. Sternberg la "inteligencia es básicamente la habilidad para organizar de forma inteligente la entrada de información." [vi]

En una segunda posición con respecto a la inteligencia, incluimos los autores que se refieren al desarrollo de capacidades generales, de habilidades y vinculan la inteligencia al desarrollo de la personalidad del individuo.

En esta posición se le da valor a la acción social y cultural de los "otros", confiriéndole importancia a la estimulación reflexiva y con la implicación consciente del sujeto, como parte de la formación integral de su personalidad. Para O. Valera *"Inteligencia es desempeño intelectual, fenómeno psicológico complejo que caracteriza la dinámica del desarrollo cognoscitivo de la personalidad del sujeto en situación de solución de problemas y rendimiento ante diferentes tareas donde asume determinada orientación, procedimientos y circunstancias dadas y que puede ser expresado en diferentes niveles de desarrollo."* [vii]

CREATIVIDAD

Aunque los estudios acerca de la creatividad son relativamente recientes, ya que tienen su mayor auge a partir de la década del 50, *"la creatividad como tal no es un fenómeno nuevo, pues ha acompañado al ser humano en sus búsquedas, realizaciones y preguntas desde que éste existe. Sin embargo (...) ha implicado todo un proceso de desmitificación, pues durante mucho tiempo estuvo ligada de manera casi exclusiva al arte, a la invención científica y a la genialidad."* [viii]

Existen diferentes posiciones con relación a la creatividad, unos la enfocan en función del desarrollo de lo que denominan "pensamiento creativo", por lo que la vinculan a los procesos cognitivos y al desarrollo de la inteligencia; otros la relacionan con la solución creativa de problemas y más recientemente otros asumen una posición personológica, vinculándola al desarrollo de sentimientos, motivaciones, entre otros. En el cuadro siguiente se resumen algunos de estos enfoques:

CONCEPCIONES ACERCA DE LA CREATIVIDAD	
ÉNFASIS PRINCIPAL	**SEGUIDORES**
Proceso que entraña la creación, pensamiento divergente, imaginación, motivación, unilateralmente en aspectos cognitivos o afectivos.	Guilford, Torrance, Stenberg, Landau
En el producto creado.	Barron
Las condiciones, el medio que rodea o propicia la creatividad mediante estrategias adecuadas (solución de problemas).	E. de Bono, C. Taylor, De Zubiría
Estudio de la persona creadora, sus rasgos, valores, motivaciones, capacidades, actitudes. Énfasis en la creación de algo nuevo.	Rogers, Maslow, Mitjans, Aldana

Algo similar al tratamiento científico dado a la inteligencia ocurrió con la creatividad. En sus inicios muchos autores se centraron en cómo evaluar y propiciar el

desarrollo de habilidades del "pensamiento creativo" (Guilford, Torrance, Stenberg, Landau). Guilford planteó *"la diferencia entre pensamiento convergente y divergente, equiparando el primero al pensamiento lógico y el segundo al creativo."* [ix]

Aún son utilizadas muchas de las pruebas de Torrance para evaluar la creatividad, como por ejemplo, las que se basan en elaborar dibujos a partir de un mismo estímulo, adivinar causas, entre otras.

Existe un importante grupo de autores que dirigen su mirada a la creatividad desde el punto de vista de las posibilidades de desarrollarla mediante la solución de problemas (De Bono 1988, Corvacho 1988), asumiendo la problematización como un "reto a la imaginación".

Edward de Bono introdujo un importante aporte a los estudios de la creatividad, al dirigir su atención a la existencia de un "pensamiento lateral" al resolver problemas y la utilización de diversas estrategias para propiciarlo.

Para M de Zubiría la creatividad es una capacidad que *"constituye un sistema de habilidades organizadas con la finalidad de cumplir una tarea (...) es la capacidad para elaborar Estructuras Ideativas Novedosas."* [x] Este propio autor incluye a la inteligencia como parte de la creatividad, punto de vista que aunque desde posiciones teóricas no comparten muchos autores, no deja de ser interesante sobre todo, en lo que respecta a su propuesta para el "mecanismo" de la creatividad y la posibilidad que implica de que es posible desarrollarla en la escuela, posición que compartimos:

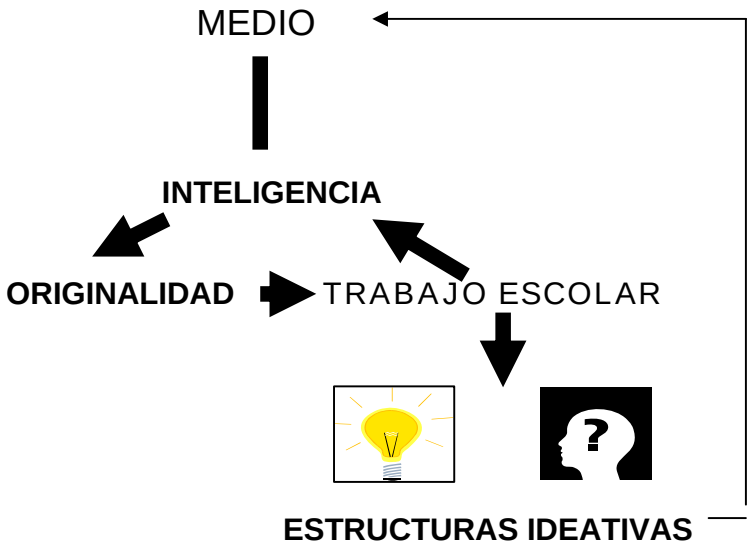


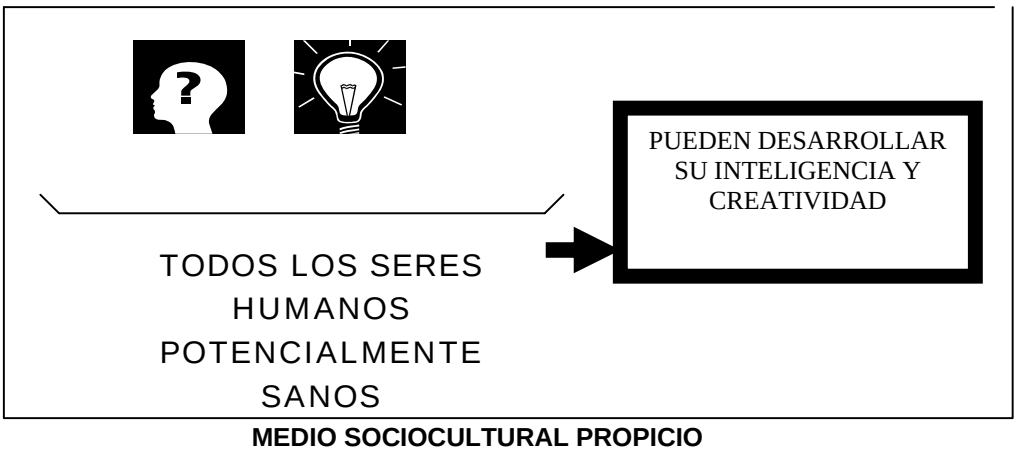
Figura: El mecanismo de la creatividad (modificado del original). [xi]

Más recientemente, un importante grupo deinvestigadores otorga a la creatividad un enfoque desde la persona (Rogers, Maslow, Mitjans, Aldana), para ellos la creatividad tiene que ver también con las emociones, los sentimientos, el afecto, el desarrollo de las potencialidades humanas.

Para numerosos autores la creatividad implica la producción de algo nuevo, por ejemplo para G. Aldana *"La creatividad es una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional o estético, bien sea para el propio sujeto o para el grupo social al que pertenece."* [xii]
Con esta posición coincide A. Merlano al afirmar que el *"proceso Creativo supone la aparición de un producto original que surge de la irrepetibilidad del individuo y de las circunstancias de su vida."* [xiii]

Para D. Perkins la creatividad *"como rasgo individual no es unitario (una esencia) o categoría (se es creativo o no se es), sino que involucra una serie de rasgos contribuyentes, un análisis de los cuales incluye la investigación, estética, el hallazgo de problemas, la movilidad, la capacidad para funcionar en los bordes, la objetividad y la motivación intrínseca."* [xiv]

¿QUÉ POSICIÓN ASUMIMOS ACERCA DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD?



Nuestra concepción es la de considerar la inteligencia como una capacidad intelectual general y práctica de la personalidad, que se forma y desarrolla en la propia dinámica de la actividad social, a partir de la influencia de los "otros", y se expresa en habilidades y hábitos al solucionar las contradicciones del pensamiento en la adquisición y formación de conocimientos y su aplicación creadora en la práctica social.

- La inteligencia se desarrolla en todas las personas potencialmente sanas y les permite a estas, orientarse, anticiparse, predecir, imaginar, crear, actuar con voluntad propia en circunstancias dadas y se expresa en diferentes grados de desarrollo.
- La familia y la escuela como instituciones socializadoras pueden contribuir decisivamente en este empeño con estrategias adecuadas, como parte de la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones.
- La inteligencia se apoya en las leyes u operaciones lógicas del pensar y en las leyes lógico-dialécticas, al apropiarse el individuo del proceso socio-histórico-cultural y de las funciones prácticas, valorativas y comunicativas del conocimiento.
- La inteligencia incluye revertir en cada momento histórico concreto, la conciencia individual, en la cultura social de su época.
- La creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, que cumple con las exigencias de una determinada situación social, proceso que, además, tiene un carácter personológico.
- Algunos de los rasgos de la creatividad son: motivación, independencia cognoscitiva, interés por resolver y proponer problemas, capacidad de buscar alternativas, autonomía, dominio de las operaciones lógicas del pensar.

Cuando al niño, al joven o al propio adulto se le enseñe a autorreflexionar acerca de la forma en que el puede aprender para hacerse más capaz y más inteligente, la enseñanza se hará aún más fácil para el maestro y el aprendizaje menos complejo para el alumno. Incluso podríamos llegar a pensar que podría acortarse el tiempo que actualmente empleamos en formar a un niño en la escuela, como ya está ocurriendo en algunos países.

Si analizamos con profundidad la inteligencia y la creatividad, vemos que son fenómenos complejos, en los que se integran distintos componentes, cada uno con funciones determinadas.

En nuestra posición acerca de la **inteligencia y la creatividad** se incluyen los aspectos siguientes, que la persona que se proponga propiciarlas debe conocer a profundidad:

- Las leyes u operaciones lógicas del pensar.
- Las leyes gnoseológicas y formas lógico dialécticas del pensar.
- El proceso socio histórico cultural de la sociedad y del hombre como tal.
- Los procesos y estados psíquicos de la personalidad.
- Componente axiológico de la personalidad.
- Las funciones cognoscitivas, valorativas, prácticas y comunicativas de la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto.
- La concepción dialéctico materialista del desarrollo.

Cuando la personalidad se forma teniendo en cuenta estos aspectos, se desarrolla la inteligencia, la capacidad de crear aumenta notablemente. Esto se favorece si los métodos, procedimientos de enseñar y aprender se corresponden con estos y si se tienen en cuenta las diferencias individuales y la influencia de la relación grupal en el propio desarrollo individual.

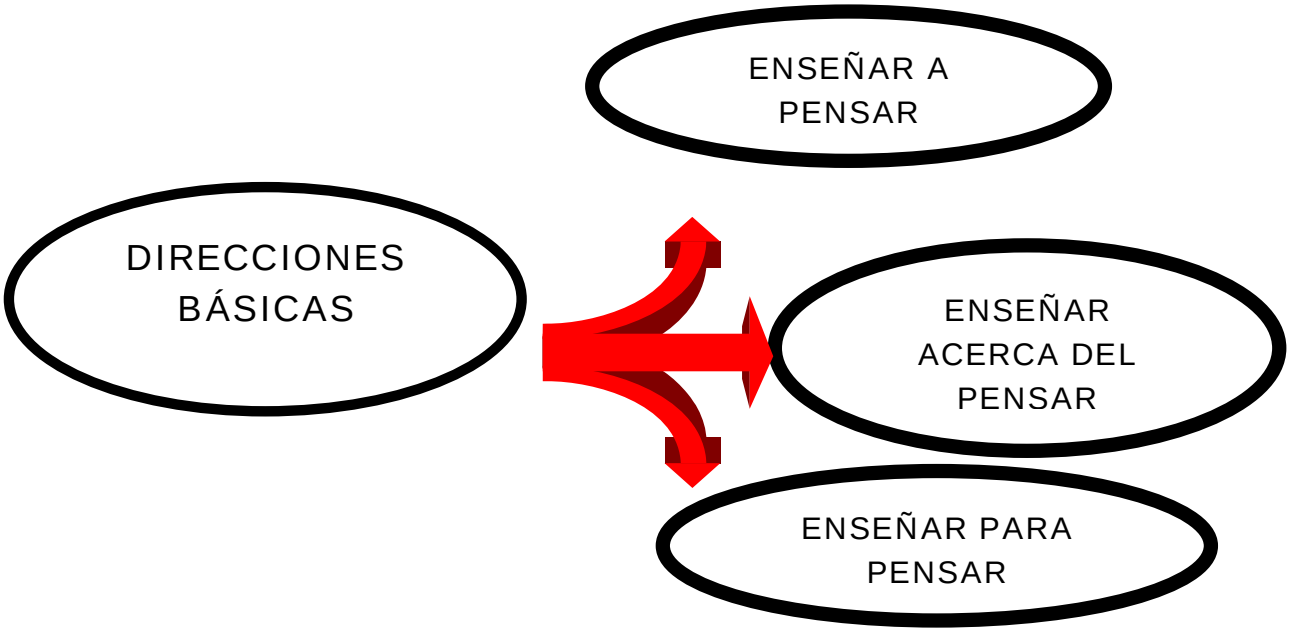
BREVE DESCRIPCIÓN DE ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y LA CREATIVIDAD.

Se conocen múltiples trabajos, programas, proyectos de investigación y concepciones que se ocupan de influir en el desarrollo intelectual de los niños, adolescentes y jóvenes. Estos siguen tres direcciones básicas:

- Los que se enmarcan en la dirección **de enseñar a pensar**, se refieren a la enseñanza de operaciones del pensamiento, seleccionando en la mayoría de los casos, la vía extracurricular para lograrlo.

- Dentro de la dirección **enseñar acerca del pensar**, se incluyen los que consideran que los individuos deben meditar y concientizar cómo ocurre u opera su pensamiento. Utilizan como forma de trabajo la vía extracurricular.

- Entre los que siguen la dirección **enseñar para pensar**, se concibe planificar contenidos curriculares o extracurriculares para desarrollar el pensamiento. Le otorgan un papel importante al contenido que es objeto de asimilación por parte del alumno.



Con el objetivo de ilustrar los diferentes intentos que se han realizado y se realizan en este sentido en el mundo, caracterizaremos brevemente algunos de estos proyectos o programas señalando su nombre, país, autor y fecha.

- **PROGRAMA ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL, Israel, Reuven Feuerstein, 1970.**

Busca mejorar el funcionamiento cognitivo del individuo en cuanto a la recepción, elaboración y reproducción de la información. Plantea que la estructura cognitiva se puede modificar, si se estimula y entrena a través de un mediador. Intenta que el propio individuo detecte sus errores y los pueda corregir. Inicialmente creado para niños deficientes en su rendimiento intelectual. Se basa en un listado de carencias cognitivas, tales como: incapacidad de comparar libremente, carencia de una conducta planificada y ordenada, ausencia de estrategias para evaluar hipótesis, etc.

Está agrupado en unidades, según cada función cognoscitiva, con el objetivo de obtener algún efecto. No se refiere a programas curriculares concretos. En el programa se plantean trece tipos de ejercicios que se repiten cíclicamente, por ejemplo: organización de puntos, comparaciones, categorizaciones, etc.

- **PROGRAMA DE PENSAMIENTO PRODUCTIVO, E.U, Covington Crutchfield Davier y Olton. 1974**.

Es un programa para aprender por si solos alumnos de 5to y 6to grados. Proporciona estrategias para generalizar y evaluar ideas y organizarlas, explica los principios para la solución de problemas.

- **PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS, E.U, Mattew Lipmam, Bynum y Evans, 1976.**

Se realizó con niños de 5to y 6to grado, para que pensaran acerca del pensar y cómo hacerlo mejor. Fomenta el razonamiento, mediante actividades creadas al efecto, concediendo importancia a la discusión colectiva, para hacer significativo en los alumnos la forma en que piensan. Consiste en textos para leer y analizar por los niños, en los que sus personajes discuten sobre el pensamiento y los modos adecuados o no del pensar.

En este programa el aprendizaje se produce por identificaciones, simulación, la lectura de textos, las discusiones en clases, los ejercicios luego de la lectura, para que los estudiantes se identifiquen y simulen las formas de pensar los personajes. Plantea treinta habilidades mentales para desarrollar; por ejemplo: desarrollo de conceptos, generalización, utilización de analogías, formular problemas, etc.

- **PROYECTO ENSEÑAR A PENSAR, Inglaterra y Venezuela, Edward de Bono, 1976.**

Se propuso enseñar habilidades de pensamiento, mediante "herramientas" creadas al efecto, a utilizarse paralelamente al proceso docente, con el fin de dirigir la atención a los diferentes aspectos del pensamiento.

Algunas de sus herramientas son : PNI (positivo, negativo e interesante), CTF (considere todos los factores), C y S (consecuencias y secuelas), PMO (propósitos, metas y objetivos), PB (prioridades básicas), Decisiones, entre otras.

- **PROYECTO INTELIGENCIA, E.U y Venezuela, 1981**.

Se propuso mediante una asignatura, lograr en estudiantes de secundaria, habilidades que los preparen para resolver tareas intelectuales exigentes. Desarrolla y refuerza operaciones cognitivas, tales como: comparar, clasificar, elaborar hipótesis, entre otras.

Considera como factores que influyen en la calidad del rendimiento intelectual: habilidades, métodos, conocimientos y actitudes. Insiste en desarrollar el entusiasmo por el aprendizaje, por el desarrollo de la mente y las actitudes. Se planteó como una asignatura para la secundaria, con una serie de libros para alumnos y profesores.

- **PROYECTO APRENDER A PENSAR, Venezuela,1981.**

Adaptó la metodología de Edward De Bono y se propuso mediante una asignatura, desarrollar habilidades de pensamiento, mediante la activación de procesos y operaciones mentales. Consiste en lecciones que comprenden seis series: Toma de decisiones; Interacción; Creatividad; Información, Patrones del pensamiento. Se aplica como una asignatura durante tres cursos.
Dota al estudiante de herramientas para almacenar información y realizar procesos mentales cuya interiorización le permite transferirlo a otras situaciones y aumentar su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas.

- **PROYECTO APRENDER A APRENDER, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas**, 1985.

Se dirigió a propiciar o reforzar el desarrollo de habilidades intelectuales en alumnos de 4to. grado, mediante actividades extracurriculares. Desarrolló habilidades intelectuales, tales como: observación-descripción, análisis, síntesis, comparación. Su antecedente es el Proyecto Aprender a Pensar, de Venezuela.

Está constituido por temáticas, cada una con una habilidad a desarrollar por el alumno, en tres actividades diferentes. Estas son: Presentación (familiarización); Reproducción (aplicar a contenidos conocidos) y Aplicación (en contenidos desconocidos). En el programa los alumnos toman conciencia de que pensar constituye un proceso, que se puede aprender y mejorar.

Los alumnos trabajan por equipos y con todo el grupo, en clases de 45 minutos, realizan ejercicios, cada uno con 7 u 8 minutos de duración.

- **PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EDUCA A TÚ HIJO, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1985-1990.**

Persigue lograr a través de la familia un desarrollo superior en niños de cero a seis años, no incorporados a instituciones escolares. Ha incorporado a un alto porciento de la población comprendida en las edades que comprende el proyecto. Se desarrolla actualmente en Cuba, disponiendo los padres y otras personas que trabajen con los niños, de una serie de folletos explicativos.

- **ORGANIZACIÓN PARA EL FOMENTO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO, Puerto Rico, A.Villarini, 1991.**

Plantea el desarrollo del pensamiento a través de las materias curriculares, utilizando un modelo de pensamiento, teniendo en cuenta la Teoría acerca del procesamiento de la información. Establecen una secuencia y niveles de las destrezas del pensamiento. Se refiere al desarrollo de una Pedagogía de la inteligencia. Su estrategia la denominan ECA: Estrategia de enseñanza de exploración, conceptualización y aplicación.

- **PROGRAMA DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO, Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, Margarita de Sánchez, 1992.**

El programa se propone desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, desarrollar habilidades para transferir los procesos del pensamiento al aprendizaje y la resolución de problemas. Se basa en el Proyecto Inteligencia, la Teoría Tríádica de la inteligencia de Sternberg y el Paradigma de los procesos.
Tiene 168 lecciones, organizadas en treinta unidades que conforman cinco cursos adaptados a la preparatoria y la profesional, estos son: Procesos básicos del pensamiento, Resolución de problemas, Razonamiento verbal, Creatividad, Metacomponentes. Exige que el alumno se prepare en los procesos de pensamiento con la ayuda de los textos, el solo o con el auxilio de un mediador.

- **PROYECTO ARGOS, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1991-1996 .**

Se dirigió a estimular el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el talento, mediante diferentes actividades y programas. Trabajó en la identificación de potencialidades y el trabajo del maestro mediante el método científico.

- **PROYECTO CUBANO TEDI, Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1991-1997**.

Propone Principios didácticos, una concepción didáctica y un conjunto de técnicas que estimulan el desarrollo intelectual como parte de las asignaturas del currículo docente. Desarrolla el pensamiento lógico, el pensamiento dialéctico y la independencia cognoscitiva, unido al desarrollo de sentimientos, la formación de valores en los escolares.

Este proyecto obtuvo resultados posibles de generalizar y aplicar en condiciones de masividad de la escuela cubano. Sus resultados se están introduciendo en la actualidad como parte la remodelación de la escuela cubana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. Citado en Desarrollo de habilidades cognoscitivas I, Volumen I, Universidad Pedagógica experimental Libertador.
II. Ibídem.
III. Ibídem.
IV. Piaget, J, Psicología de la inteligencia.
V. De Sánchez, M, Desarrollo de habilidades de pensamiento, procesos básicos.
VI. Robert. J. Sternberg, Inteligencia humana, Volumen II, Cognición personalidad e inteligencia.
VII. O. Valera, Conceptos acerca de la inteligencia, no editado.

[viii] Graciela Aldana de Conde, La travesía creativa.
[ix] Guilford, citado por Graciela Aldana en La travesía creativa, página 33.
[x] Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página109 y 121.
[xi] Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página117.
[xii] Graciela Aldana La Travesía creativa, página 40.
[xiii] Alberto Merlano, citado por Miguel de Zubiría y Alejandro de Zubiría, en Tratado de Pedagogía Conceptual, Operaciones intelectuales y creatividad, página119.
[xiv] D. Perkins, Conocimiento como diseño.

2.6 APRENDIZAJE E INTELIGENCIA

Dra. Margarita Silvestre Oramas

La interrelación existente entre aprendizaje e inteligencia constituye una problemática que durante mucho tiempo ha sido objeto de atención de psicólogos y pedagogos.

Hasta el presente esta aguda problemática no ha perdido su actualidad y en ella se ponen de manifiesto distintas posiciones. Sucede algo similar respecto a la interpretación del vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, tal como se valoró en capítulos anteriores.

Veamos cómo se plantea la relación entre inteligencia y aprendizaje desde el punto de vista de la perspectiva psicométrica, que se encarga del estudio y medición de las diferencias individuales, en la que se basan los test tradicionales de inteligencia, aptitudes y rendimiento. Como es conocido a partir de los trabajos de los pioneros de la psicometría tales como Galton, Catell y Binet, se despertó un gran entusiasmo y el uso de los test de inteligencia se extendió rápidamente en el mundo.

Esta corriente se fortaleció con los trabajos de Spearman que se suma a una definición innatista, hereditaria, del origen de las diferencias individuales.

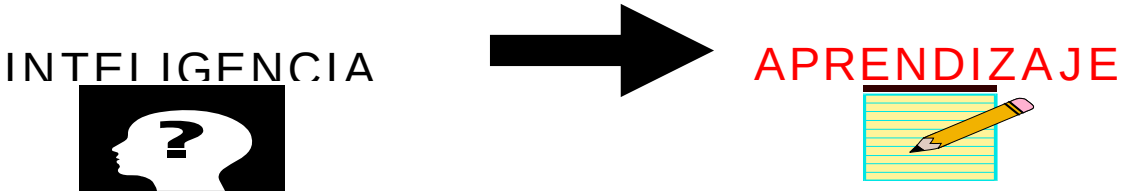
Los estudios sobre la inteligencia, desde esta perspectiva psicométrica adquieren con los trabajos de Spearman un mayor desarrollo teórico y técnico, y en la medida que la inteligencia fue concebida como una capacidad innata, los test para su medición alcanzan una gran popularidad. Posterior a ello Thurstone (1934), provoca un significativo cambio en la concepción de inteligencia , al considerarla no como capacidad unitaria, sino como un conjunto de aptitudes.

Así en la evolución de los modelos multifactoriales de la inteligencia se destacan los trabajos de Guilford, Vernon, Cattell, Horn entre otros.

En esta dirección llega a convertirse el análisis factorial múltiple en la técnica dominante para el análisis de lo que miden los test.

El desarrollo alcanzado en los enfoques psicométricos y factorialistas no produce cambios significativos, de esencia, respecto a la relación de la inteligencia y el aprendizaje. Los test de inteligencia, no obstante sus limitaciones, han tenido un valor predictivo del rendimiento escolar, manteniendo su utilidad como medida de la “aptitud escolar”, es decir, de las posibilidades del sujeto respecto al éxito en el aprendizaje. Por otra parte, existe una pobre comprensión de lo que miden y del sustento teórico para explicar su valor predictivo, surgiendo respecto a los test de inteligencia una gran insatisfacción.

La consideración de la inteligencia como capacidad básica e innata que determina el rendimiento del individuo conduce a una relación entre inteligencia y aprendizaje en que la primera decide, respecto al segundo, quedando este dependiente de las posibilidades heredadas.



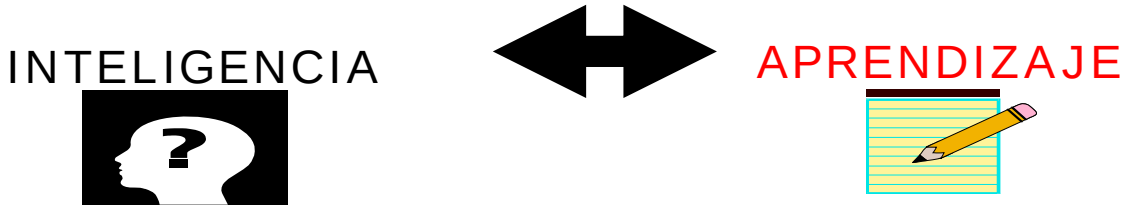
Desde la perspectiva del procesamiento humano de la información se plantea una concepción diferente de la inteligencia, dirigida a las formas en que las personas representan y procesan la información.

Esta perspectiva esta sustentada en numerosas investigaciones, entre las que se destacan a autores importantes como Pellegrino y Glaser, Carroll, Hunt, Jensen, Snow y Sternberg entre otros, así como enfoques diferentes respecto al análisis cognitivo de las aptitudes.

En el análisis cognitivo de las aptitudes, desde la perspectiva cognitivista, se continúa profundizando y se insiste en el conocimiento de los procesos que subyacen a los contructos aptitudinales, en la obtención de instrumentos que proporcionen información diagnostica y en el diseño de programas de entrenamiento cognitivo tanto referidos a capacidades generales, como a dominios de conocimientos específicos.

Esta nueva concepción que plantea una interpretación dinámica de la inteligencia contrasta con la representación de esta en términos de una capacidad o conjunto de capacidades estáticas.

Dicha concepción lleva a una nueva concepción de comprender las relaciones entre aprendizaje e inteligencia, ya no se conciben en tèrminos de identificar ambos elementos y relacionarlos de formas unidireccional. Se considera una relación bidireccional, reflejando tanto el papel de los procesos cognitivos básicos en el aprendizaje como el papel de este en el funcionamiento de dichos procesos cognitivos.



Se observa, además de las perspectivas expuestas, la tendencia en algunos autores de considerar la inteligencia con relación a entornos del mundo real, relevantes en la vida cotidiana.

Muestra de ello es la teoría "pentárquica de la inteligencia" propuesta por Sternberg (1993), en la que reconoce la influencia del contexto sociocultural sobre la inteligencia del hombre, relacionando la inteligencia con el mundo externo al individuo y con su mundo interno.

Evidentemente existe una relación entre lo interno y lo externo pero, ¿cómo se entiende esta relación?, ¿es la dependencia sólo de la actividad externa respecto a la interna en el hombre? o es la dependencia de la actividad interna, psíquica, respecto a la actividad externa, como plantea Leontiev.

Leontiev desarrolló en su trabajo un conjunto de importantes tesis de Vigotski, en particular la relativa a que el individuo se apropia de los logros de las generaciones anteriores, desde una concepción a partir del lugar que le corresponde a la actividad.

Según Leontiev el proceso de apropiación lleva al individuo a la reproducción en su propia actividad de las capacidades humanas formadas históricamente. El niño reproduce pero no idénticamente la actividad desarrollada por las personas en dichas capacidades. En consecuencia, en el niño surge y se forma por una parte una especial "actividad reproductiva"; por otra se apropia de diferentes capacidades concretas, procesos que constituyen la forma de desarrollo psíquico del niño.

La apropiación de estas capacidades (imaginativa, pensar teóricamente...) la realiza el niño sólo en la vida conjunta con los adultos, en la comunicación con ellos y también en la actividad conjunta con otros niños.

Cabe destacar dos aspectos, uno relativo al concepto de actividad y su esencia y otro relativo a la concepción de la enseñanza como fuente del desarrollo psíquico del hombre. La actividad en el plano más genérico, filosófico es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal cuyo carácter histórico social concierne al hombre.

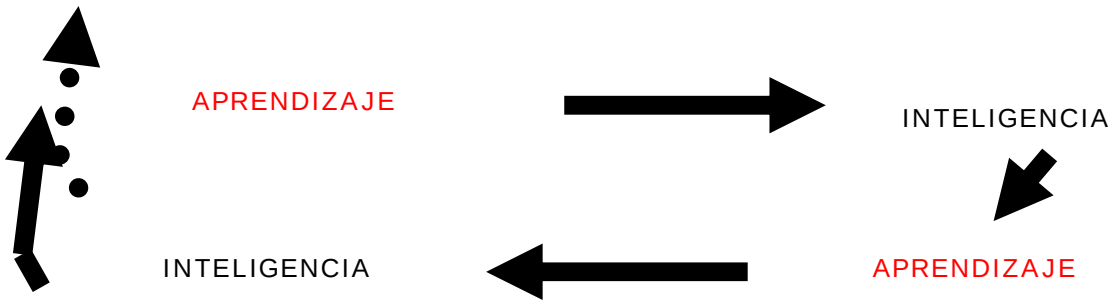
En la teoría de Leontiev el concepto de actividad está ligado a su carácter objetal. El objeto no se comprende sólo como algo que existe por sí mismo y que actúa sobre el sujeto, sino como aquello a lo que esta designado el acto, como algo con lo que el humano se relaciona que es objetivo de su actividad ya sea externa o interna.

En lo referente a la comprensión de la enseñanza como fuente del desarrollo psíquico del hombre, Vigotski, como se conoce, distingue dos niveles de desarrollo de las posibilidades del niño: el nivel de desarrollo actual que recoge el desarrollo alcanzado, es decir, la zona de desarrollo actual (ZDA) y el nivel de desarrollo potencial, referido a lo que el niño puede hacer con ayuda, a esto le llamó "zona de

desarrollo próximo" (ZDP), que se encuentra en proceso de formación, en la cual es de gran importancia la interacción , la comunicación con el adulto y otros niños,

La educación, la enseñanza y consecuentemente el aprendizaje resultan formas esenciales en el desarrollo psíquico del hombre, es decir, en el desarrollo de su pensamiento, imaginación, memoria, percepción, entre otras, por ende de su inteligencia.

Pudiéramos entonces plantear una forma de relación un tanto diferente respecto al aprendizaje y la inteligencia, en la que la inteligencia no es innata, y la enseñanza aprendizaje la desarrolla, así como que el nivel de logros alcanzado en el desarrollo de la inteligencia influye en el nivel de logros alcanzados en el aprendizaje. Relación que ocurre a modo de una espiral y cuyo éxito será mayor en la medida en que se identifiquen y desarrollen las potencialidades del niño, desde las edades más tempranas.



Si retomamos la idea de la influencia de la educación, y en particular del proceso enseñanza aprendizaje, en el desarrollo intelectual, surge la interrogante acerca de cuál es la posición del maestro y cómo este concibe el desarrollo de la inteligencia del niño. En otras palabras ¿qué conoce el maestro acerca de la inteligencia?, ¿conoce y asume su papel en la estimulación del desarrollo de la inteligencia del niño?, ¿conoce el nivel real del desarrollo de sus alumnos?

En una investigación realizada en Cuba (1993) en al que se aborda el fracaso escolar, [1] se revelaron dificultades en la correspondencia entre la valoración dada por el maestro sobre la calidad de sus alumnos y el nivel de madurez mostrado por ellos. Así por ejemplo, de los alumnos considerados por el maestro como excelentes, solamente un 49% en primer grado eran maduros y contrariamente de los alumnos valorados insuficientes el 30% mostró alta madurez. Situación similar se observó en los del segundo grado.

Lo anterior evidencia que la valoración realizada por los maestros es en gran medida externa, resultado de una enseñanza de carácter repetitivo. Es bien

valorado aquel alumno que se esfuerza y reproduce mecánicamente lo que se le exige y responde a las tareas planteadas por el docente.

En el desarrollo de unas de las tareas de investigación del **Proyecto cubano TEDI** (Técnicas de Estimulación para el Desarrollo Intelectual), se indagó acerca del concepto inteligencia que poseen los maestros; aún entre la diversidad de expresiones que fueron planteadas, y de sus limitaciones, se destaca que enuncian el vínculo entre aprendizaje e inteligencia.

Quizás el maestro no logre expresar completamente una definición de inteligencia al preguntársele sorpresivamente, sin embargo, cuando la interrogante va dirigida a cuáles de sus alumnos son más inteligentes, el resultado puede ser mejor. Aún, cuando esté presente el enmascaramiento ya citado que puede producir el resultado del aprendizaje en un proceso repetitivo mecanicista.

Al indagar con los maestros (instrumento aplicado en el proyecto) acerca de los rasgos de un escolar inteligente el 66,6% se refiere a la rapidez, de ellos el 23% se conforma con la rapidez en la ejecución de la respuesta, sin vincularlo a los aspectos cualitativos de la ejecución.

Un 30,7% hace referencia a la profundidad en la comprensión y asimilación y el 17,9% a la facilidad de la expresión oral. Se reflejaron más de 20 rasgos pero con un porcentaje de coincidencia menor, tales como solución de problemas, dominio de la esencia, vínculo del conocimiento nuevo con el almacenado, independencia, memoria, entre otros[2].

Si bien en la sumatoria de la respuesta de los docentes pueden encontrarse reflejados importantes indicadores de la inteligencia, las respuestas individuales son en su mayoría muy limitadas.

Las referencias hechas hasta el momento reflejan, cómo la atención del maestro va dirigida más a obtener un resultado, que permita al alumno promover, que a su valoración e intervención conscientes en el proceso de obtención de este resultado.

Lo antes expresado se ve reflejado en el Estudio del Niño Cubano investigación de carácter longitudinal de una cohorte de más de 3000 niños nacidos en la primera semana de marzo de 1973(4).

Al buscar la relación entre las pruebas de habilidades aplicadas a partir del test Child Health Examination Survey de la Universidad de Bristol (Appleton y Kerley, 1990) y el resultado del conocimiento adquirido por los escolares "... se puede señalar que un alto porcentaje de los alumnos que poseen las habilidades básicas fundamentales para la adquisición de los conocimientos de su grado escolar, no lograron esta asimilación, lo cual nos habla del pobre aprovechamiento de las

posibilidades de los escolares en el proceso de enseñanza", o posiblemente, incluso de su entorpecimiento.

Los datos obtenidos en la pruebas de madurez escolar (prueba de Kern-Irasek) aplicadas a la muestra de niños a los 7 y 11 años refleja "... que se mantuvo aproximadamente la misma proporción de niños maduros, y promedios que en el estudio a los 7 años. Esto pudiera indicar que la actividad pedagógica sobre los educandos no fue suficiente para superar la inmadurez inicial. "... una quinta parte de los escolares estudiados se puede catalogar de inmaduros para el aprendizaje, lo que se corresponde con los resultados obtenidos en las pruebas que exploraron el aprovechamiento escolar". [3]

Se aprecia en el estudio realizado la relación de la madurez con la asistencia de los preescolares a la institución infantil, "... aquellos que permanecieron más tiempo en este tipo de institución, alcanzan mayores niveles de desarrollo" [4]. Se observa que solamente entre un 6% y 12% de los niños que fueron atendidos en estos centros no alcanzan al menos un nivel de desarrollo promedio en la madurez escolar.

Los datos anteriores corroboran el papel de la educación temprana en el desarrollo psíquico infantil, ya señalada, entre otros, por Zaparoshets (1987).

Resulta también interesante el dato relativo a que los niños calificados como inmaduros a los 7 años constituyeron la mayor proporción de alumnos insuficientes y deficientes en las pruebas de aprendizaje a los 11 años. Los datos recogidos evidencian "... la relación entre la formación de las capacidades básicas en el niño en lo que se refiere al comienzo de la escuela y su vinculación con la evolución del escolar a través de la enseñanza primaria y media".

En el seguimiento realizado al comportamiento del desarrollo intelectual de los niños a los 7 y 11 años (Prueba de Goudenough y WISE) se reafirma la diferencia entre la población que asistió a la institución infantil y la que no asistió. Por otra parte también se puso de manifiesto la relación que se produce en cuanto a mayor grado cursado mejor nivel de desarrollo intelectual. "Esta relación permite apreciar en qué medida influyen los estudios en el desarrollo intelectual del niño y viceversa". (4)

La problemática que aquí queda por resolver es si el logro se debe a los contenidos, las habilidades desarrolladas o ambos.

Resulta de gran interés apreciar cómo se evidenció el efecto del medio social en el desarrollo del niño. En dicho estudio se destaca la influencia del nivel de la escolaridad de la madre y el desarrollo alcanzado por el niño en el aprendizaje, en su madurez, capacidad de trabajo y desarrollo intelectual.

En la investigación "Caracterización del Escolar Cubano" (5) y en una tarea diagnóstica llevada a cabo por el Proyecto cubano TEDI se aplicó a una muestra de más de mil estudiantes una prueba (Prueba del 4to. excluido) para la medición del nivel de generalización logrado en escolares de 11 y 12 años.

Se observó en los resultados la tendencia de la mayoría de los escolares a no sobrepasar la generalización a un nivel concreto, situacional o a un nivel utilitario; evidenciándose en un porcentaje muy reducido de alumnos el logro de un nivel de generalización con identificación de la esencia y el establecimiento de relaciones esenciales.

Por otra parte las pruebas diagnósticas aplicadas por el Proyecto TEDI muestran niveles bajos en el logro de operaciones cognitivas generales tales como el análisis, la síntesis comparación y generalización entre otras, así como en las habilidades de argumentación y solución de problemas. Sin embargo, esta situación varía significativamente al cambiar las condiciones de intervención pedagógica (6).

En observaciones realizadas del trabajo de docentes, durante más de tres cursos escolares, se aprecia la tendencia a planificar y a desarrollar su actividad docente sin conocer el nivel de logros alcanzados por sus alumnos, tanto respecto al desarrollo de habilidades intelectuales como del conocimiento almacenado. Sin embargo, el docente no deja de planificar su actividad, pero, como si lo hiciera a “ciegas”, perdiendo así su significado.

Los datos antes citados en un inicio, si bien refuerzan algunas posiciones teóricas importantes, muestran sobre todo las insuficiencias del aprendizaje respecto a la estimulación del desarrollo de la inteligencia, así como las insuficiencias de este desarrollo en el logro de mayores niveles de aprendizaje.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

¿Qué exigencias no pudieran faltar en la concepción del aprendizaje si pretendemos que éste influya en el desarrollo de la inteligencia?
¿Qué rasgos de la inteligencia, deben ser estimulados y cómo puede el aprendizaje lograrlo?
¿Qué rasgos de la inteligencia alcanzados deben movilizarse a los efectos de un aprendizaje más efectivo?
¿Pueden quedarse las pretensiones reducidas a inteligencia y aprendizaje, o han de ser analizadas con un prisma más holístico, que abarque otros aspectos del desarrollo de la personalidad?

DIAGNÓSTICO

El vínculo entre la inteligencia y el aprendizaje ha sido el mayor valor que históricamente se ha dado en la práctica a la utilización de los test de inteligencia, como instrumento de diagnóstico.

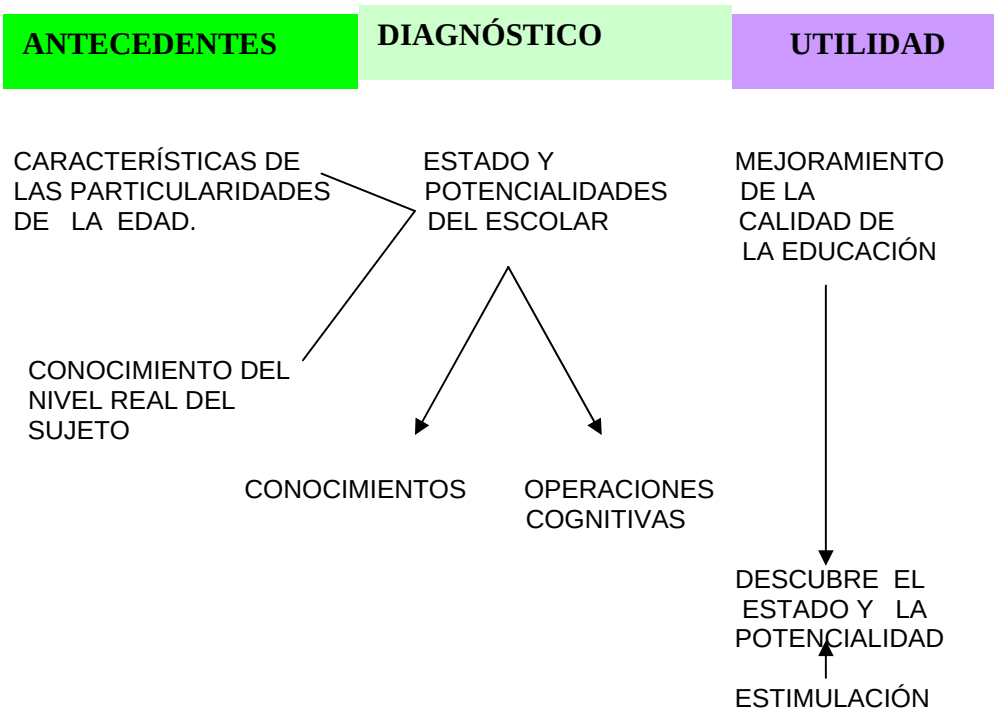
El carácter predictivo de los tests de inteligencia respecto a las posibilidades del rendimiento escolar condicionó, durante décadas, la acción de la escuela en la atención al desarrollo intelectual de los escolares.

La crítica realizada en los últimos años a los test psicométricos de la inteligencia, fue abriendo paso al desarrollo de los test de aptitudes y a la búsqueda de otras formas de diagnóstico, e incluso a la búsqueda de una mayor integralidad del mismo. Si bien lo anterior es cierto, la aplicación del diagnóstico por el docente es una necesidad insoslayable, que ha cogido diversos caminos, retándole en ocasiones ciEntificidad y aplicabilidad.

El diagnóstico que se realiza actualmente en muchas escuelas, tiene por lo general un carácter muy limitado, convirtiéndose por tal razón en uno de los factores causales de la insuficiente preparación previa e insuficiente estimulación del escolar para el aprendizaje y desarrollo intelectual.

El éxito del aprendizaje y de la estimulación del desarrollo de la inteligencia, como parte de dicho proceso, precisa que la actividad cognoscitiva abarque, tanto la exploración acerca del conocimiento almacenado, como del nivel de operaciones cognitivas alcanzado por cada escolar, de forma tal que se revele el estado y la potencialidad de lo que se desea transformar.

Si bien nos hemos referido al diagnóstico del conocimiento y operaciones cognitivas, es necesario obtener una información más completa del alumno, en particular respecto a su esfera afectiva, que nos permita una caracterización integral del alumno. En el Capítulo 3 del presente libro, se profundiza en los problemas del diagnóstico del aprendizaje.



En el proyecto TEDI se utiliza un modelo de diagnóstico a partir del cual se construyen diferentes pruebas que nos permiten una valoración del estado inicial, y del progreso del alumno respecto al nivel de ejecución de habilidades cognitivas, la sustentación de ideas y la solución de problemas.

Sin embargo, sólo en la comunicación directa con el alumno se logra la información más completa y a la vez el traslado " de las capacidades del adulto hacia el escolar, lo que se sustenta en las posiciones sobre "imitación", referidas por Vigotsky y de "traslado de capacidades", señalados por Leontiev."

No obstante, el camino que se ha ido recorriendo para alcanzar este propósito, falta aún mucho por investigar y decidir, pero sin duda, el diagnóstico en un nivel de desarrollo superior, continuará estableciendo un sólido puente entre aprendizaje e inteligencia.

EL APRENDIZAJE, LA INTELIGENCIA Y LOS NIVELES DE GENERALIZACIÓN. SU VÍNCULO CON LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Los tipos de generalización han sido objeto de numerosas investigaciones y experiencias pedagógicas. Se prestará atención sólo al significado del nivel de generalización y de la solución de problemas respecto al éxito del aprendizaje,

estableciéndose el vínculo por esta vía con la estimulación al desarrollo de la inteligencia.

En la generalización como proceso lógico del pensamiento u operación cognitiva, se destacan, como es conocido, el nivel empírico y el teórico. El empírico se adquiere a partir de la integración de aquellas propiedades de los objetos que se captan directamente por medio de los sentidos y que solo reflejan aquellas propiedades externas del objeto de estudio. Los conceptos formados por la vía de la abstracción y generalización empírica son muy elementales y ofrecen al hombre posibilidades muy limitadas de operar con ellos, reflejan las propiedades externas de los objetos.

No "ver más allá" de lo que externamente se presenta al sujeto reduce las posibilidades de su interacción con el objeto, esta queda a un nivel superficial, limitándose la información acerca del objeto y la profundidad de los procesos mentales.

Ambas insuficiencias limitan significativamente lo que el sujeto pudiera "hacer" con el conocimiento, así como el desarrollo de los procesos internos de percepción analítica, pensamiento, imaginación, memoria, valoración, es decir, su desarrollo intelectual.

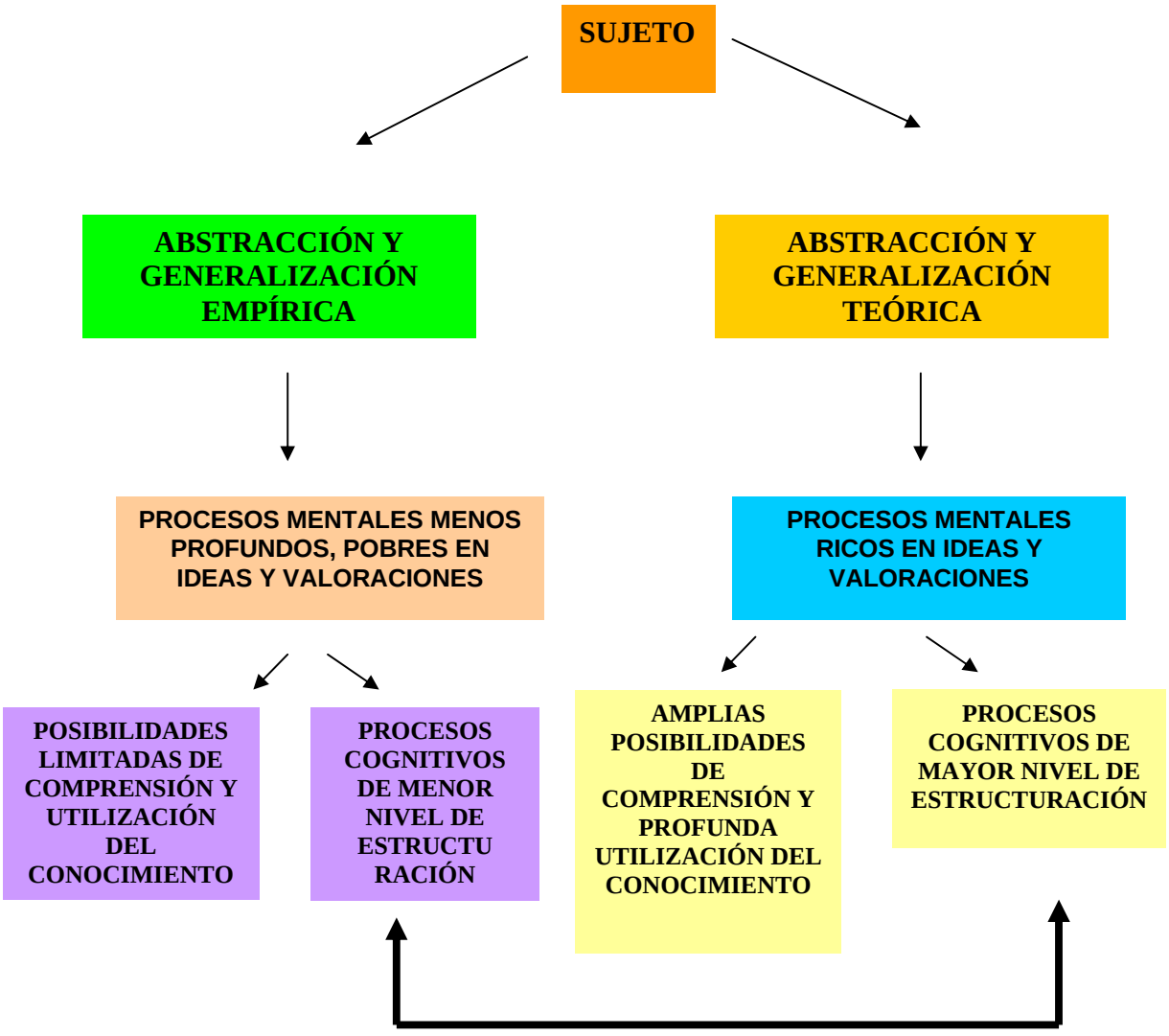
Las exigencias para la formación de conceptos empíricos son simples, estos se elaboran en el proceso de comparación de los objetos y sus representaciones, con el propósito de encontrar las propiedades que son comunes y su proceso de concreción consiste en la búsqueda de ejemplos pertenecientes a una clase dada.

La abstracción y generalización teórica constituye un nivel de desarrollo superior respecto al nivel empírico.

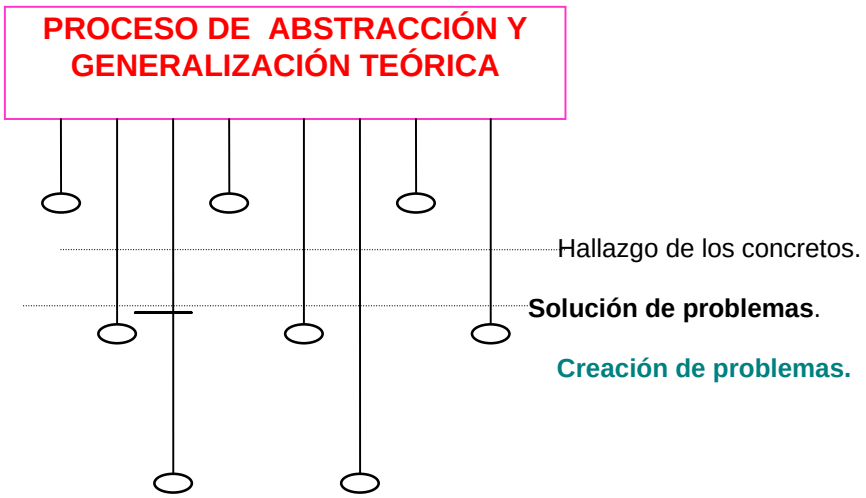
La generalización teórica no se alcanza mediante la simple comparación de rasgos aislados, se alcanza por la revelación de lo esencial del objeto o fenómeno, que esta en la base de todas sus manifestaciones. Lo esencial como parte de lo universal que se manifiesta en lo particular y en lo singular; lo esencial visto en su origen y desarrollo, y en los nexos con las diferentes cualidades generales del objeto.

Las abstracción y generalización teórica se expresan mediante conceptos teóricos, constituyendo éstos medios del pensamiento teórico, también denominado racional, reflexivo o comprensivo, acerca de lo cual V. V. Davidov desarrolló importantes investigaciones, y en particular las referidas a la vía deductiva en la formación de conceptos.

Si bien el camino de la abstracción y generalización teórica conduce a niveles más elevados del desarrollo del pensamiento, resulta necesario extenderlo a que el sujeto se encuentre en situación de utilizar el conocimiento y aplicarlo en la interpretación de situaciones problémicas y en la solución de problemas.


SUJETO
ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN EMPÍRICA
ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN TEÓRICA
PROCESOS MENTALES MENOS PROFUNDOS, POBRES EN IDEAS Y VALORACIONES
PROCESOS MENTALES RICOS EN IDEAS Y VALORACIONES
POSIBILIDADES LIMITADAS DE COMPRENSIÓN Y UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROCESOS COGNITIVOS DE MENOR NIVEL DE ESTRUCTU RACIÓN
AMPLIAS POSIBILIDADES DE COMPRENSIÓN Y PROFUNDA UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROCESOS COGNITIVOS DE MAYOR NIVEL DE ESTRUCTURACIÓN

El dominio de la esencia y profundidad en cuanto al establecimiento de nexos entre los elementos del conocimiento no puede quedarse en la abstracción y generalización alcanzada, precisa que se propicie, como culminación del ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado, precisamente el hallazgo de los concretos por el sujeto, la solución de problemas y la elaboración de problemas.


PROCESO DE ABSTRACCIÓN Y GENERALIZACIÓN TEÓRICA
Hallazgo de los concretos.
Solución de problemas.
Creación de problemas.

Si admitimos el criterio de que el aprendizaje estimula el desarrollo de la inteligencia, pudiéramos establecer importantes vínculos entre las consecuencias de un aprendizaje dirigido a la formación de abstracciones, generalizaciones y conceptos empíricos y un aprendizaje con niveles superiores de exigencia, en los que la generalización teórica y el ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado exigen un esfuerzo metal del sujeto en un plano más profundo, así como una mayor riqueza en el vínculo de lo general y lo particular, la solución y elaboración de problemas.

El aprendizaje, cuando es mecánico, repetitivo, tiende a quedarse en un plano externo y es limitada su influencia estimuladora del desarrollo de las capacidades intelectuales del hombre. Esta es la realidad de muchas escuelas en las que el vínculo aprendizaje-inteligencia queda subordinado a las consecuencias de un aprendizaje poco efectivo.

Por otra parte durante décadas existió la tendencia a limitar la formación de conceptos en la escuela primaria, o reducirlo a conocimientos empíricos, con el criterio de que el desarrollo del escolar no permitía otros niveles de exigencia. Numerosas investigaciones, realizadas en diferentes países, demuestran las grandes posibilidades de los escolares primarios (Davidov V.V, López J., Silvestre M, Santos E.) respecto a la formación de conceptos teóricos por la vía deductiva.

Así, se observa cómo la relación enseñanza-desarrollo se refleja en la relación aprendizaje-inteligencia.

- **¿Estimula la enseñanza el desarrollo?**
- **¿Estimula el aprendizaje la inteligencia?**

Como bien han mostrado Vigotski y sus seguidores la enseñanza no debe ir detrás, a la zaga del desarrollo, sino que debe ir delante y conducirlo.

El aprendizaje en general y el proceso de enseñanza, como proceso docente tienen todas las posibilidades de estimular el desarrollo de la inteligencia, en mayor o menor medida. El éxito estará vinculado a las exigencias en su realización y a lo temprano que se aborde.

Hacer referencia al aprendizaje y a la inteligencia exige la consideración del factor afectivo y de la actividad valorativa.

Esta demostrada la influencia de los estados anímicos en la conducta del hombre y en particular en la atención, concentración y comportamiento en general del estudiante, lo que influye en los resultados del aprendizaje.

Por otra parte en estudios realizados se ha visto la influencia de ciertos problemas afectivos en el comportamiento del desarrollo intelectual.

La asimilación no es un proceso al margen de las necesidades del sujeto, este posee sentimientos, voluntad, necesidades e intereses que condicionan su propio aprendizaje.

Resulta importante destacar, que la actitud del escolar frente al conocimiento y su aprendizaje esta muy condicionada por la valoración que este haga del conocimiento y de su propio rendimiento.

Así, tanto el control y la valoración como el autocontrol y autovaloración en el proceso de aprendizaje van a tener un gran significado en sus resultados.

Investigaciones realizadas han mostrado el efecto positivo sobre el desempeño intelectual , de aquellos alumnos que tienen estructurado sistemas de acciones encaminadas al autocontrol y autovaloración de su actividad (Rico P. 1989).

Si bien se han establecido diferentes vínculos entre aprendizaje e inteligencia no pudieran dejarse de mencionar otros tales como: el del aprendizaje y desarrollo de la lengua. Pensamiento y lenguaje se formaron y desarrollaron simultáneamente; el lenguaje como dijera Vigotski es la envoltura material del pensamiento y constituyen ambos una unidad dialéctica.

Así, la expresión clara y precisa, así como la amplia riqueza de vocabulario, son muy necesarias para reflejar la diversidad del mundo, las complejas relaciones y nexos que existen. Esta riqueza del lenguaje es condición del aprendizaje y por ende un requisito también del desarrollo intelectual.

Obsérvese cuántos aspectos han sido citados en el análisis del vínculo de la inteligencia y el aprendizaje, si bien no se ha hecho referencia al universo.

Han sido numerosos los factores referidos, los que indican procesos, estructuras, capacidades, conocimientos, actitudes y valores, lo cual muestra la complejidad de la inteligencia.

Pienso que lo más importante del concepto de inteligencia respecto al aprendizaje es la de considerar a la inteligencia como resultado del proceso de desarrollo del hombre en su interacción sociocultural, en la cual el aprendizaje tiene un importante efecto.

De igual forma es necesario significar que el concepto de inteligencia es necesario valorarlo integrado en el concepto de personalidad, es decir, tiene la inteligencia que estar preñada de ética, de ideología, de ciencia, de forma tal que se logre llevar a cada conciencia individual del alumno la conciencia social de su época, en lo cual la dirección del aprendizaje puede jugar un excelente papel.

Todas estas ideas inducen a una nueva concepción de la Didáctica, que sustenta su evolución en los principios de una enseñanza desarrolladora del hombre, de su inteligencia, aptitudes, actitudes y comportamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Informe de Investigación. El tránsitode los escolares por el Sistema Nacional de Educación. ICCP, 1993. Habana. Cuba.
2 Informe de Investigación Proyecto cubano TEDI, 1997
3 Estudio del niño cubano, ICCP, 1990.
4 Idem.
5 Idem.
6 Idem.
7 Idem.

2.7 EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DE VALORES

Dra. Margarita Silvestre Oramas

La importancia de educar al hombre en los valores que sustenta la sociedad en que vive y el significado de ello en la conservación de la propia humanidad, es objeto de discusión, análisis y reflexión en foros y eventos, tanto de carácter nacional como internacional. Este problema de atención multifactorial, tiene su referente en toda actividad que se realiza en la escuela y en todos los factores que en ella intervienen. En el presente trabajo serán abordados sólo algunos aspectos relativos al: proceso de enseñanza aprendizaje y el currículo escolar.

En muchos países, el estudiante pasa cerca de 1 000 horas cada año en la escuela, particularmente en el aula, recibe la influencia de las diferentes ramas del saber, algunas de las cuales aparecen como asignaturas ante el alumno durante unos 12 años, desde que ingresa hasta que se convierte en bachiller o en técnico medio. Para otros esta posibilidad puede reducirse en cualquier cantidad de años, por los graves problemas económicos que en muchos países llevan al hombre a abandonar la escuela desde niño. Sin embargo, la influencia del tiempo que pasó en la escuela deja una importante huella en su vida, no sólo en el conocer o el saber hacer en cualesquiera de las asignaturas que cursó, sino también en su comportamiento, su responsabilidad, en su laboriosidad, en el amor a su Patria, en la solidaridad, entre otros.

Hace años los pedagogos hablamos de la necesidad de dar un vuelco a la formación de valores en la escuela, hace años también se viene planteando la necesidad de su fortalecimiento en la concepción y diseño de los currículos escolares, así como en la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje, mas parece que aún no hemos dado satisfactoriamente en la diana, pues seguimos insatisfechos con el acontecer pedagógico que diariamente transcurre en la escuela.

Si nos detenemos en un grupo de alumnos de primer año de secundaria, de bachillerato o de escuela técnica y analizamos el compor-

tamiento del recién egresado de primaria o de secundaria básica, o en un grupo que este próximo a ingresar en la universidad, es muy probable que encontremos en muchas aulas la falta de protagonismo del adolescente o del joven en la vida de su escuela. Si les preguntamos acerca de este hecho, seguramente las respuestas estarán encaminadas a declarar su pobre protagonismo en su vida estudiantil y probablemente en su vida familiar.

Si registramos qué acontece en el aula es muy probable que termine un turno de clase e inicie otro y termine el día y muy pocos alumnos hayan sido llamados a la
reflexión y al debate en clase, posiblemente también, en muy pocos casos, se haya hecho referencia a los problemas de comportamiento, a lo que piensan, sienten y aspiran.

- **¿Conoce y reflexiona el estudiante acerca del modelo de hombre al que la sociedad aspira, se sientan las bases de la formación de ideales?**
- **¿Realizan los estudiantes tareas de orden social?**
- **¿Se comparan cntra el modelo de comportamiento aspirado?**
- **¿se convierte la actividad en clase en fuente de vivenvias individuales y colectivas que reflejan la realidad en que los estudiantes viven?**
- **¿Se propicia la discusión y el debate entre los estudiantes?**

Muchas más preguntas pueden realizarse, pero quizá sería preferible irlas introduciendo en un análisis que transite por las vías de solución y las polémicas que alrededor de ellas ocurren.

- **¿ QUÉ O CUÁLES VALORES HAN DE FORMARSE?**
- **¿ SERÁN LOS MISMOS PARA TODAS LAS EDADES?**
- **¿SERÁN LOS MISMOS, PERO DOSIFICADOS Y ADECUADOS?**
- **¿SERÁ IGUAL EN TODOS LOS CENTROS DE UN MISMO TIPO?**
- **¿SERÁ IGUAL EN TODOS LOS PAÍSES DEL MUNDO?**

Estamos llamando a los docentes, en muchos de nuestros países, a centrar su atención en la formación de valores, pero cómo lo enfrenta un maestro de primaria, uno de bachillerato o de la universidad.

¿DÓNDE ESTA LO COMÚN Y LO DIVERSO? Seguramente para este docente, entre las primeras preguntas que se formule, estará aquella que lo define.

Posiblemente, hallemos diferentes respuestas para una misma pregunta, pero también que tienen un punto de partida común.
Toda sociedad aspira a formar un determinado modelo de hombre, entre diferentes sociedades seguro que habrá valores comunes como es la honestidad, la sinceridad, el patriotismo, entre otros, pero no quiere decir ello que las costumbres, las leyes, las normas le den igual connotación, lo cual está además asociado al momento histórico concreto de que se trate. Al igual que habrá sociedades que le den un peso muy grande a determinados valores, como la justicia, la solidaridad, por citar algunos, cuya extensión entonces sea también algo diferente.

Sin embargo, no quiere esto decir que todos pensamos de esta forma, hay una tendencia que hablan de la integración o de la mundialización de la cultura. Algunos hacer referencia a una escuela nueva, adecuada a un humanismo planetario
(Yus Ramos 1995), bien de un sujeto reconocedor de la unidad global y finita de la aldea Tierra (Sebastián L. 1992), o de un sujeto "mundialista", correspondiente a una concepción orgánica del crecimiento de la humanidad, o el coherente con un nuevo orden social humano de la sociedad (Rodríguez R. 1996), o en otro sentido quienes sin dejar de reconocer lo general, común, necesario, nos enfrascamos en la lucha por preservar la identidad nacional.

Ese modelo de hombre a formar en cada sociedad existe, y será siempre el punto de referencia de la educación, lo que no es más que la exigencia de la sociedad respecto al hombre a formar.

- **¿QUE LES CORRESPONDE A LOS EDUCADORES, A LOS PEDAGOGOS, REALIZAR RESPECTO A ELLO?**
- **¿SERÁ NECESARIA LA ADECUACIÓN PEDAGÓGICA RESPECTO DE ESTE MODELO EN FORMAS DE COMPORTAMIENTO SOCIAL, COMO MODELO PARA LOS DIFERENTES GRUPOS ETÁREOS, EN EL PRESCOLAR, EN LA PRIMARIA Y SUS CICLOS, LA SECUNDARIA, EL BACHILLERATO, LA UNIVERSIDAD?**

Un modelo que se ajuste a las posibilidades y característica de las diferentes edades y que sirva de referente al docente, al padre y al propio estudiante. Así, un ideal al alcance de todos, permitirá el contraste con lo real que se da en cada individuo, como orientación para el docente y el propio estudiante, de las metas a trazar en la formación.

El docente, podrá entonces decir conozco cuál es la aspiración social a alcanzar en mis alumnos, en estas edades, también conozco cómo son mis alumnos, cuáles son sus aristas más y menos logradas respecto a los valores a alcanzar.

Como se aprecia se esta haciendo referencia a una dirección pedagógica en la formación del hombre a que se aspira. En la práctica, acercarse a ella es problema de conocerla bien, de conocer a los alumnos y de saber como es el abordaje metodológico de esta tarea pedagógica. Sucede, que de una forma u otra cada educador, implícita o explícitamente, actúa según un modelo de cómo considera que debe ser el niño, adolescente o joven. De igual forma actúa la familia. Sin embargo, no quiere decir que todos estemos educando hacia los mismos fines y con determinada unidad de criterios, ello sería muestra de un importante problema pedagógico:

- **¿A QUÉ RESULTADO CONDUCIMOS EL PROCESO FORMATIVO, SI ACTUAMOS SIN UNIDAD DE CRITERIOS, SIN CONCEPCIONES Y EXIGENCIAS COORDINADAS HACIA UN MISMO GRUPO DE**

En la literatura se recogen otros modelos diferentes que de una forma u otra parece que han operado en la práctica pedagógica, modelo de valores absolutos, modelo relativista de los valores, y un modelo basado en la construcción racional y autónoma de valores (Buxarrais M. y otros, 1997). Estos muestran posiciones extremas, y ante ellas siempre alguna que toma de uno y de otro, y que asume una posición posiblemente más racional.

Aparece ahora otro dilema, lleno también de puntos de vista diferentes.

- **¿CÓMO SE ALCANZA UN VALOR? .....¿SE APRENDE?….¿SE FORMA?**
- **¿SE APRENDE COMO SE APRENDE UN CONCEPTO O COMO SE DESARROLLA LA HABILIDAD DE LEER O DE INJERTAR UNA YEMA EN EL TALLO DE UNA PLANTA?**
- **¿QUÉ HAY DETRÁS DE UN VALOR?.....¿SON LOS MISMOS COMPONENTES QUE HAY EN UN CONCEPTO O EN UNA HABILIDAD?**
- **¿PUEDE, PEDAGÓGICAMENTE, ABORDARSE DE IGUAL FORMA?**

El docente reconocerá rápidamente la existencia del componente cognoscitivo, que por supuesto existe respecto a cada valor, que define qué es la honestidad, el patriotismo, la solidaridad y así respecto a cada uno, pero además estará seguro que no es suficiente, y que incluso habrá unos que lo sepan definir bien y que su comportamiento sea contrario a lo dicho.

Por supuesto, que ese componente hay que hacerlo evidente, lograr claridad en cuanto a lo que es y sus formas de manifestación. Desde el punto de vista pedagógico es lograr no sólo que el alumno pueda identificar el contenido, sino ir más allá. Es ir a la valoración personal, la cual tendrá aristas positivas y negativas, pero esto aún no sería suficiente, detengámonos momentáneamente en ello.

Se trata de la formación de acciones valorativas dirigidas a enjuiciar el valor de lo que se estudia, la utilidad, el significado, el sentido para sí, el para qué, así como de lo que se hace en la actividad docente en cada asignatura.

La formación de acciones valorativas es una exigencia básica, es como un momento muy importante, en la formación del pensamiento crítico en el hombre, que se empieza a formar desde muy temprano en el niño. Esta necesidad de enjuiciamiento ha de ser tenida en cuenta respecto a todo lo que aprende. Todo hecho, fenómeno, proceso, todo lo que existe tiene un valor, que está en la razón de ser de su existencia, en su esencia. Vinculado a ello, la acción pedagógica que conduce al sujeto a realizar la valoración positiva o negativa, o ambas de aquello que es objeto de aprendizaje.

Esta formación de acciones valorativas es base para la autovaloración permanente de la persona, para el cuestionamiento de lo que aprende y lo que hace, resulta otro momento necesario en el accionar pedagógico. Un alumno que se cuestiona el por qué y el para qué de lo que aprende y logra formarse un juicio valorativo, ofrece seguramente mayores posibilidades de interactuar con él y de estimular el desarrollo de estas acciones, que aquel que poco analiza y debate, y que sale con pobres ideas de aquello que estudia.

Esta proyección del alumno, este decir qué piensa y por qué, permite a los otros estudiantes y al docente interactuar, entonces pudiéramos plantearnos:

- **¿ ES LA VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO UN COMPONENTE IMPORTANTE EN LA FORMACIÓN DE ORIENTACIONES VALORATIVAS?**

Pudiéramos decir que sí, y que es muy importante, precisamente porque contribuye al desarrollo de una actitud crítica ante el conocimiento, así como lo es la autovaloración respecto a uno mismo, y de la actividad colectiva.

Hemos destacado hasta aquí el componente cognoscitivo y la formación de acciones valorativas, vendría la pregunta siguiente:

- **¿QUÉ OTROS COMPONENTES INTERACTÚAN EN LA FORMACIÓN DE VALORES?**

Tienen un peso esencial los sentimientos y cualidades, que hay quienes las consideran (Amador, A, 1998), como la "célula" en estos procesos formativos. Así, el conocimiento, los sentimientos y las cualidades, el cumplimiento consciente de las normas de comportamiento social, el ideal aspirado, los motivos e intereses de la persona, interactúan en el complejo proceso de formación de valores.

Diversos puntos de vista nos hacen llamar la atención hacia lo siguiente:

- **¿ SE FORMAN LOS SENTIMIENTOS Y CUALIDADES DE LA MISMA MANERA COMO SE APRENDE UN CONOCIMIENTO?**

Los sentimientos y cualidades para unos son un objeto de aprendizaje, para otros formaciones complejas que se logran por lo general en un largo proceso en el que hay aprendizaje del componente cognoscitivo, pero además hay un proceso formativo en el que interactúa lo cognoscitivo con lo afectivo y lo volitivo, donde hay motivos, aspiraciones, ideales, valoraciones, que en gran medida van conformando los valores, como núcleo central de la personalidad humana. Con ellos no nace el niño, se forman en un largo proceso de interacción social, donde la familia primero y luego la escuela y la sociedad en general desempeñan papeles decisivos cuando son portadores de los modelos sociales que se desean transmitir. La formación de los cuales se inicia en los niños más pequeños a partir de la imitación, hasta convertirse, en momentos posteriores, en procesos más complejos que implican la participación cada vez más consciente del individuo y en los que juega un papel de gran importancia el componente afectivo motivacional.

La posición asumida tendrá en cierta medida que ver, respecto a cómo se atiende a la formación de valores, en este caso se dirige el problema al aspecto metodológico.

Si los objetivos y características del contenido son determinantes respecto a los métodos, entonces pudiera justificarse la necesidad de incluir otros métodos que permitan trabajar en el campo formativo.

- **¿SON VÁLIDOS PARA LA FORMACIÓN DE CUALIDADES, SENTIMIENTOS Y ORIENTACIONES VALORATIVAS, LOS MÉTODOS QUE SE EMPLEAN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS CUANDO SE PRECISA LA FORMACIÒN DE UN CONCEPTO O EL DESARROLLO DE ALGUNA HABILIDAD ESPECÍFICA?**

- **¿EXISTEN OTRAS EXIGENCIAS METODOLÓGICAS.**

En la literatura pedagógica son bastante citada diferentes exigencias como la necesidad de la reflexión, el debate, la discusión y el comportamiento en situaciones concretas de la vida social.

Amador A. aborda, al referirse a los métodos, los dirigidos *a la conciencia, a la actividad y a la valoración,* destacando lo siguiente:

- necesidad de que la persona identifique los modelos del deber ser, en correspondencia con la formación de ideales,
- poner en práctica las formas correctas de actuar, mediante la propia actividad en la clase, en la propia vida del grupo docente, en las actividades sociales de carácter productivo, laboral, culturales y deportivas que se generan en la escuela y en la comunidad,
- propiciar la valoración del **contenido que aprende y lo que es muy importante de la actividad individual, del grupo, del aula, de la escuela,** proceso que va desde la regulación externa hasta la autovaloración y conduce a la autorregulación de la persona.

Estos métodos presentan exigencias dirigidas a los procesos formativos, pueden incluir diferentes procedimientos que estimulan la interacción sujeto - sujeto, propician la concreción en la actividad práctica y los procesos valorativos, todo lo cual se vincula con los métodos de enseñanza aprendizaje, se pueden insertar, interrelacionar, unos con otros y dirigirlos hacia el logro de los propósitos formativos planteados .

En la cotidianidad de la clase el alumno se comporta de diferentes formas, manifestando cómo va teniendo lugar la formación de diferentes cualidades y sentimientos, si es laborioso, si es responsable, justo, colectivista, solidario, respetuoso, se manifiesta su amor a la familia, a la escuela, al trabajo, a la Patria, entre otros. Así, va manifestándose según va siendo su formación El docente puede apreciar cada día muchas muestras de comportamiento en sus alumnos y generar actividades en que se ofrezca esta posibilidad, con miras a fortalecer el trabajo educativo

- **¿CÓMO PROCEDE EL DOCENTE ANTE ESTAS MANIFESTACIONES COTIDIANAS?**
- **¿PRESTA ATENCIÓN TANTO AL RESULTADO DE LA ASIGNATURA QUE IMPARTE COMO AL COMPORTAMIENTO DE SUS ALUMNOS, A CÓMO PIESAN Y SIENTEN?**
- **¿ES EJEMPLO DE COMPORTAMIENTO PARA SUS**

.

Respecto al tipo de actividad, existen diferentes experiencias en la formación de valores, destacándose las potencialidades que ofrece el trabajo con proyectos, en los que se enlace lo cognoscitivo y lo afectivo con la actividad práctica, se de apertura a lo prospectivo, a lo creativo en la solución de problemas de la escuela y de la comunidad.

Es muy rica la experiencia de la escuela cubana en la inclusión de la actividad laboral como parte del propio currículo escolar, que va desde la sencilla actividad productiva que hace el niño en el aula, en el jardín, en el huerto o en el autoservicio en el comedor escolar, por citar algunas, hasta la incorporación al trabajo agrícola o a otras diferentes variantes según la comunidad, dosificado y adecuado para adolescentes y jóvenes.

La actividad laboral es potencialmente muy útil y necesaria en función de la formación del hombre. Desde el ángulo de la escuela, es enfrentar al estudiante con la actividad productiva que exige discipli-

na, esfuerzo, responsabilidad, resultados y ofrece la posibilidad de que verdaderamente se aprenda a valorar el fruto del trabajo humano. Este tipo de actividad posibilita la propuesta de pequeñas metas alcanzables, con un significado social útil, de la misma manera que se van planteando diferentes niveles de exigencia que conduzcan a un comportamiento acorde con el ideal propuesto, según las diferentes edades. Precisa de la vinculación de la teoría con la práctica, propicia la vinculación de la escuela con la vida y la preparación del hombre para el trabajo, para la vida.

Como puede apreciarse, la organización de la actividad escolar constituyen otro factor pedagógico que requiere de nuevas formas, que permitan dirigir a los alumnos hacia un tipo de tarea que demanda una mayor apertura a su actividad, que puedan interactuar, sientan su protagonismo, que vivencien positivamente lo que hacen, que lo puedan valorar. Son múltiples actividades que pueden ofrecer esta apertura, entre otras el trabajo socialmente útil.

Otro nivel en este análisis lo ocupan el colectivo de docentes, como pequeño claustro interactuante con un grupo de alumnos y el colectivo estudiantil como tal, respecto al grupo.
El colectivo de alumnos que forma un grupo docente puede ser de gran utilidad, constituirse en sí en una organización estudiantil, que pueda dirigir la propia actividad del grupo y tenga total participación en el gobierno de la escuela. ¿Contrarrestará ello en algo los efectos del currículo oculto?

El colectivo estudiantil posee una fuerza capaz de reorientar a los más difíciles, de ejercer la crítica fuerte a lo mal hecho, de estimular y hacer vivir la alegría ante el éxito, de generar nuevos motivos para alcanzar una meta, de ejercer justicia, ser colectivista y solidario. Muchas metas se alcanzan, sí y sólo sí, cuando pasan a ser motivos, intereses y responsabilidades de los propios alumnos, cuando estos sienten el sentido de pertenencia por su institución.

- **¿SE RECONOCE EN LAS ESCUELAS LA IMPORTANTE FUERZA MOVILIZATIVA Y FORMATIVA DE LAS ORGANIZACIONES INFANTILES Y JUVENILES?**
- **¿CÓMO LOS ALUMNOS PUEDEN CONVERTIRSE EN UN FUERTE PILAR PARA REMODELAR LA VIDA DE LA ESCUELA Y DEL GRUPO?**
- **¿CÓMO DIRIGIR LA ACCIÓN DE LOS COLECTIVOS HACIA SU PROPIA FORMACIÓN DE SENTIMIENTOS, CUALIDADES**

Este fuerte pilar es de gran apoyo, desde el aula hasta la comunidad, pasando por las familias, de especial potencialidad, para cambiar su dinámica, para apoyar o exigir a quien lo necesita, lograr la formación de ideales y el comportamiento social esperados.

¿Y EL CURRÍCULO? ,además de la importancia que merecen los problemas del currículo oculto, antes citado, y las múltiples investigaciones al respecto realizadas, es necesario detenerse en los problemas de su diseño y en los aspectos que más se debaten.

Como hicimos referencia, ya son viejas las críticas a los currículos centrados en el conocimiento de las asignaturas y con poca atención a los problemas formativos del hombre. A tales efectos han aparecido en muchos currículos los valores como un tipo de contenido, lo que no deja de ser cierto, y que generalmente está apareciendo diferenciado de otros tipos de contenidos, que a veces son concretados en acciones a lograr o en actividades. Asimismo, aparecen como en una nueva dimensión, los ejes transversales.

Antes de abrir estas dos direcciones es importante hacer alguna referencia a los objetivos. Al leer un programa es muy probable que encontremos entre sus objetivos generales a cumplir en la disciplina o asignatura, en particular en el grado o año, un conjunto de objetivos dirigidos a la formación de cualidades, sentimientos, actitudes y valores. Sin embargo, ha sido muy común encontrar que estos objetivos desaparezcan al concretarse los objetivos específicos de las unidades, situación que puede haber generado diferentes conflictos o limitado el peso del trabajo pedagógico en lo formativo. Resulta de todas formas polémico:

- **¿OBJETIVOS QUE NO SE CONCRETAN EN NINGÚN CONTENIDO, NO APARECEN EN LAS UNIDADES DEL PROGRAMA, NI EN LAS EXPLICACIONES DE ESTOS?**
- **¿SE CONCRETAN EN LA ACTIVIDAD DIARIA DEL DOCENTE Y SUS ALUMNOS?**

El hecho de que el contenido del programa, o del libro, se haya convertido muchas veces en la práctica, en categoría rectora, pudiera ser una causa de la desatención a este tipo de contenido: los valores. Sin embargo, el análisis desde el ángulo pedagógico parece indicar la necesidad de que ese modelo de hombre a formar tenga salida en los objetivos y en los contenidos. Se aprecia en los últimos años la inclusión de los valores en los programas, unido a lo cual se concretan actividades, surge al respecto la interrogante siguiente:

- **¿ASEGURA LA ACTIVIDAD EN SÍ LA ATENCIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS VALORES DESEADOS?**

Si bien estos se forman en la actividad humana, esta deberá ser diseñada y dirigida a dichos propósitos, lo que la convierte en un problema metodológico, que dejarlo a la espontaneidad sería dar cabida a la desatención, a que prolifere cualquier tipo de conducta, concepción, deseada o no.

De vuelta a los objetivos y contenidos de las asignaturas, y considerando que la categoría contenido incluye sentimientos, cualidades y valores a formar, parecería ineludible partir del referente de **MODELO DE HOMBRE** a formar en cada país, que responde **al modelo de hombre que esa sociedad necesita.**

- **¿SERÍA NECESARIO UN MODELO GENERAL DE ASPIRACIÓN SOCIAL ADECUADO A LAS EDADES EN SUS DIFERENTES ETAPAS DE DESARROLLO, QUE SE CONCRETE EN LOS OBJETIVOS Y EN EL CONTENIDO ?**

Este modelo, para que sea viable en la práctica pedagógica ha de concretarse en objetivos y contenidos, delineados **EN**

CORRESPONDENCIA CON LOS DIFERENTES GRUPOS DE EDADES.

Este sería un momento muy importante y necesario en el diseño curricular para cada tipo de escuela, es decir para la escuela primaria, la secundaria, y así para cada nivel o tipo de centro, que se contextualizaría en cada institución, en correspondencia con las características de esta y de la comunidad.

Si bien las prioridades en el currículo han estado históricamente determinadas por los objetivos, así como las vías y formas de aprendizaje, en correspondencia con estos, por las didácticas de las diferentes disciplinas, se ha acudido, en diferentes momentos y desde diferentes ángulos a establecer otro tipo de prioridades y de recomendaciones metodológicas mediante los hoy más populares EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO, reportados también como ejes colaterales, líneas directrices, posiblemente también como programas directores.

En los casi últimos 40 años han ido tomando fuerzas estas posiciones, en la literatura se reflejan estudios realizados a principios de los años 60 dirigidos a la Lengua, en Inglaterra, también en Canadá y seguramente en otros países. En Cuba toman fuerza a partir de los años 75 en adelante e incluyen entre otras temáticas aquellas relativas al politecnismo, a la formación científica del mundo, a la formación patriótica, a la protección del medio ambiente.

Hoy en día, no obstante existir puntos de vista diferentes, continúa siendo un tema de actualidad. Pero, quizá lo más significativo no sea que existan o no, sino que se habla en términos de que es una vía para la integración de las culturas, para crear condiciones para una formación moral genérica en repuesta a la globalización.

Aquí surge el dilema:

- **¿SE PIENSA EN UN CONTENIDO FORMATIVO ÚNICO, IGUAL PARA TODOS LOS PAISES?**
- **¿SE PIENSA EN QUE ES POSIBLE PERDER LAS COSTUMBRES, TRADICIONES, CULTURA Y LA IDENTIDAD NACIONAL?**
- **¿SE PIENSA EN FORTALECER EL AMOR A LA PATRIA, LA NECESIDAD DE PRESERVAR SUS CONQUISTAS, SU CULTURA Y TRADICIONES, PERO DEFENDER NUESTROS DERECHOS, UNIRNOS Y APOYARNOS FRATERNALMENTE?**

Seguro que muchos pedagogos estamos en contra de pensar en pérdidas tan sensibles, que, hoy en día, desnaturalizarían a nuestras poblaciones, por el contrario se trata de fortalecer el patriotismo y fomentar la solidaridad.

Al enfocar el problema desde el ángulo de los ejes transversales en el diseño curricular, sería como sobredimensionar las posibilidades que los "llamados ejes" pudieran tener en la formación de las nuevas generaciones y en el problema de la integración.

Sin embargo, volviendo a las dos primeras preguntas hoy en día, en medio de la desatención que desde las didácticas de las disciplinas, se ha dado a los problemas formativos, pudieran estos ejes, que ya trazan objetivos, contenidos y concepciones metodológicas, servir como vía de concreción del modelo de hombre a formar, en correspondencia con el tipo de escuela. Concebidos de forma abierta, de manera que se contextualicen en cada centro y se tengan en cuenta por los docentes en la concepción de todo el quehacer pedagógico desde sus asignaturas, así como por la escuela en la concepción de las múltiples actividades formativas que cada día se realizan. No obstante, la polémica y la búsqueda del perfeccionamiento de esta vía continúan.

3.2 LA EDUCACION EN VALORES. PAPEL DE LA ESCUELA

Dra. Esther Báxter Pérez.

A la escuela, le corresponde desempeñar un papel determinante en la formación de valores; para ello es necesario efectuar transformaciones en el trabajo educativo; por lo que resulta fundamental que este se oriente de forma tal que permita potenciar en cada estudiante, aquellos aspectos que le permitan conocer de una manera más significativa, el momento histórico que vive.

En la institución educacional, el maestro es el máximo responsable de la educación de sus alumnos, y la clase, ofrece múltiples alternativas y posibilidades para lograrlo. Durante su desarrollo se deben efectuar los ajustes o adecuaciones correspondientes entre los contenidos que se imparten y las características del grupo hacia el cual se dirigen; la situación social en que viven, así como el medio familiar de cada estudiante.

En dependencia de la edad, en cada aula reciben sus clases, alumnos que ya tienen una experiencia anterior, y traen por lo general interiorizado un conjunto de normas, valores. Para el maestro le es de una gran necesidad conocer esto, ya que a partir de ahí es que puede efectuar realmente un trabajo diferenciado tomando en cuenta las diferencias individuales.

Resulta importante trabajar en cada clase el **amor al trabajo** y la formación de un **sentido de la vida** en correspondencia con las posibilidades y necesidades de un país subdesarrollado y bloqueado como el nuestro; además haciendo partícipe y protagonista de cada acción al estudiante; donde tengan que esforzarse constantemente en la búsqueda de x solución, y el maestro ser capaz de que éste logre una relación personal afectiva con lo que hace; que lo asimile como algo de él, solo así cobrará una verdadera significación y lo hará suyo y por consiguiente aprenderá a valorarlo mucho más, ya que es el resultado de su propia acción.

En esta labor resulta necesario que el maestro, con su **ejemplo personal** y su **conducta diaria**, se convierta en un modelo a imitar, sobre todo en las primeras edades, donde posee el privilegio de una aceptación total y positiva por parte de sus alumnos.

Cuando de adolescentes y jóvenes se trate, también resulta un modelo, pero no siempre es imitado o tomado como patrón a seguir, por lo general es objeto de una crítica a veces despiadada por parte de sus alumnos; sin embargo, cuando logra una relación y comunicación lo suficientemente **afectiva** y **efectiva**, se convierte en un modelo también positivo.

El valor es algo muy **ligado** a la **propia existencia** de la persona, que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos, actitudes y sus modos de actuar. Es el **significado social** que se le atribuye a objetos y

fenómenos de la realidad en una sociedad dada, en el proceso de la **actividad práctica** en unas relaciones sociales concretas.

A nivel de individuo, cuando nos referimos a esta problemática, nos estamos refiriendo a las **orientaciones valorativas**, que es el **valor** hecho consciente y estable para el sujeto que valora, que le permite actuar con un criterio de evaluación, revelando el sentir que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para él, hasta ordenarlos jerárquicamente por su importancia conformando así la **escala de valores** a la que se subordina la actitud ante la vida.

El **sistema de valores**, está directamente **vinculado** con la **forma de vida** de la **sociedad**, lo que origina que al **cambiar las relaciones sociales y sobre todo las económicas** se establecen **nuevos valores**, lo que tiene lugar mediante una **tenaz lucha ideológica**; esto debe ser tomado en cuenta por el maestro, a los efectos de no perder la oportunidad en cada momento de trabajo de hacer consciente a sus estudiantes de lo correcto e incorrecto en cada una de sus acciones.

Un aspecto fundamental, que debe tener presente el maestro en la educación de sus alumnos y en la formación de valores, como núcleo que oriente la conducta, y consecuentemente determine sus actitudes es el de ser capaz **en cada contenido** que exponga, el tratar de dar **la suficiente información** para que cada estudiante logre el conocimiento de este, de una manera lo más objetiva posible y sobre todo estableciendo **las relaciones** en cada caso de **ese contenido** con **la vida**, pero no en abstracto, sino en correspondencia directa con lo que vive a diario; solo así tendrá significación y valor para sí.

Además del **componente cognoscitivo**, resulta necesario trabajar a la par el **afectivo**, ya que este componente es el que abarca la relación personal con el valor. Es necesario que por ellos mismos lleguen a la valoración de lo importante, útil, agradable, bueno, etc. que resulta lo que hacen, para qué y por qué lo hacen.

Corresponde al maestro por tanto determinar **el cómo**, que por lo general tiene éxito cuando ese cómo, es variado, diferenciado, y con exigencias para cada alumno en correspondencia con el nivel de desarrollo alcanzado. Al plantearnos cómo y cuándo educar en valores, encontramos, que se presentan problemas diversos que hay que conocer y saber enfrentar adecuadamente.

Así tenemos que acciones **impositivas** y **autoritarias** provocan tarde o temprano, reacciones naturales de rechazo, sumisión o dependencia. De igual forma el método de aconsejar, pero sin congruencia entre lo que se predica y lo que se vive, sin tomar en consideración la experiencia personal del estudiante, por lo general provoca confusiones, que más tarde se traducen en serios conflictos de valor. Lo significativo, la orientación valorativa, no se descubre, ni se asimila mediante máximas y sermones; sino por congruencia de vida y de interacción y acción responsable.

A veces cuando el **cómo** es dejar hacer, dar total libertad, y el estudiante lo percibe como una falta de interés, de compromiso por parte del maestro, lo que lo hace sentir poco querido, abandonado y a su vez indiferente. Qué sucede en estos casos, que estas experiencias negativas impiden: el descubrimiento y la comprensión por parte del sujeto de lo bueno para sí (componente afectivo) y el valor no logra interiorizarse.

¿**Cómo entonces educar y formar valores**?

Mediante la persuasión, y la participación consciente y activa del sujeto en su propia formación. Donde la realización de toda actividad tenga un significado para sí. Este proceso se facilita mediante una **relación interpersonal comprometida**, en una comunicación que se caracterice por un **diálogo abierto** y **franco**, donde se comparta con autenticidad y congruencia las experiencias y conocimientos de cada uno.

Es además la confianza y el respeto hacia el otro, tomando en consideración, que los otros son parte de nosotros mismos, de la sociedad que es donde se realizan los valores, cobrando significado único y pleno.

Además de lo planteado, cabría preguntarnos ¿qué valores formar y desarrollar?. La respuesta no es fácil; pero en primer lugar estarían aquellos que los diferentes sistemas de influencias (familia, escuela, sociedad) promueven y valoran positivamente para estimular su formación y desarrollo:

- el trabajo, la laboriosidad como fuente de satisfacción de ne cesidades.
- la solidaridad, la justicia.
- la identidad nacional (patriotismo).
- la familia.
- humanismo.

En cada escuela, en cada clase y cada maestro deben ejercer influencias positivas en la consecución de formar **orientaciones valorativas** acorde con la sociedad socialista en la que queremos que niños, adolescentes y jóvenes se eduquen, lo cual es posible **caracterizando** y **comprendiendo** mejor las particularidades del individuo y del grupo.

Los maestros, para poder ejercer una influencia más directa en sus alumnos, tienen que estar preparados para profundizar e indagar en cuáles son las necesidades, intereses e inquietudes de éstos; qué es lo que les preocupa; qué aspectos de la vida son los que más le interesan y tratar de canalizarlos directa o indirectamente.

La labor, tanto del colectivo pedagógico en general como de cada maestro en particular, ha de estar dirigida a hacer **coincidir** cada vez más los **valores sociales** con los **individuales**. Esto no se logra porque constante y sistemáticamente por ejemplo le informen la necesidad de defender la Revolución, la Patria y el Socialismo. Para ello es necesario **enfrentarlos a situaciones**

concretas, donde tengan que demostrar con su conducta lo correcto a hacer, donde tengan que asumir una posición al respecto.

Lo anterior determina que las **actividades** que se organicen, sean el **resultado del análisis grupal**, donde cada estudiante encuentre su espacio y protagonismo directo. Estudios realizados evidencian que mientras más elevada es la participación de un sujeto en el análisis de un valor, mayor será el efecto estabilizador del mismo.

Los educadores no deben perder la oportunidad de utilizar todas las formas y posibilidades de activación de las mentes y de loscorazones de sus almnos como son: las **conversaciones individuales** y **colectivas**; **el debate grupal**, donde tengan que fundamentar y defender sus puntos de vista y decisiones; la realización **de tareas** que respondan a **un objetivo común**; de **trazar metas** alcanzables a veces con un poco más de esfuerzo para algunos; de valorar y analizar en el momento oportuno el **por qué** y **para qué** se efectúan las diferentes actividades, qué obtuvo éxito y qué no, y ser capaces de tomar a tiempo las medidas oportunas.

Múltiples son las vías y alternativas que **tiene la escuela** para trabajar en función de que los **estudiantes interioricen** y **hagan suyos los valores del socialismo**, lo que se obtiene, en la medida que se logre **motivarlos e interesarlos** de forma que los **hagan suyos** y estén dispuestos a defenderlos hasta sus últimas consecuencias.

En esta tarea, **las organizaciones estudiantíles** ocupan un **lugar fundamental**, de ahí el hecho de conjugar en un todo orgánico y coherente las actividades que se realicen en el centro, velando siempre porque estén en consonancia con los intereses de los estudiantes; donde **la motivación** alcanzada, **se convierta** en **motor impulsor** de las acciones a realizar, **convencidos** cada uno de los participantes de que esa es la **posición correcta** y la dirección a seguir, **no porque se lo digan**, sino **porque lo sientan** de verdad **como algo suyo**, **real** y **alcanzable**..pa

La formación de **acciones y orientaciones valorativas** en el estudiante son procesos que han de ser objeto de importantísima atención en la clase. Ambos estarán vinculados a la revelación del valor del conocimiento que es objeto de aprendizaje -cualidad que le confiere su valor social-, la valoración podrá ser positiva o negativa, en relación con el significado que adquiera para el alumno, lo cual debe expresarse por este en los diferentes momentos de la clase, al darle la posibilidad de plantear sus ideas, criterios, juicios, sentimientos y argumentos. Comprende revelar y valorar el vínculo del conocimiento con la vida, plantearse proyectos propios, ideas a emprender, de acuerdo a su edad y contenido de la asignatura.

Estos procesos consideran la valoración del comportamiento respecto a las normas y cualidades que se desean formar en los alumnos y que se ponen de manifiesto en la clase, como parte de las diferentes interrelaciones que en la

misma se establecen, tanto a partir del propio contenido de la clase, como de las situaciones que se pueden generar durante la actividad.

Otro aspecto importante en esta dirección es que el maestro propicie la realización por el alumno de actividades de control y valoración, por parejas y colectivas, así como la autovaloración y el autocontrol, lo que le permitirá conocer sus errores y aciertos, de una manera objetiva y consciente.

La educación **política ideológica**, bien planificada, organizada y dirigida; donde los estudiantes sean los protagonistas principales; donde se les de la posibilidad de asumir un determinado rol, debe lograr una formación de valores que los lleve a actuar, con un **sentido humano** y **profundo**, asimilando valores como: familia, honestidad, bondad, patria, trabajo y el sentido del deber entre otros.

La época actual, reclama que todo el sistema de influencias educativas, en las que ocupa un lugar fundamental, la **escuela**, la **familia** y la **comunidad** trabajen cohesionadamente, de forma **de no** trasmitir mecánicamente a niños, adolescentes y jóvenes las tradiciones políticas, culturales, combativas, laborales, etc; de no proporcionar formas y métodos de vida ya preparados; como es en nuestro caso la educación, la recreación y en algunos hogares el exceso de bienestar material en que apenas existe vínculo entre el valor de lo dado y lo exigido.

Es vital, educar a las nuevas generaciones poniéndolos en situación que les permita realizar un trabajo **intenso** y **creativo**, sólo mediante su **experiencia** y **práctica** en la vida social, es que lograrán desarrollarse y formarse como hombres capaces de mantener lo conquistado hasta el momento, ser mejores cada día y actuar correctamente en su vida presente y futura.

Los **conocimientos**, **actitudes** y **valores** se adquieren y se forman como resultado de la **realidad** en que **cada sujeto vive** y del desarrollo histórico social alcanzado en una época determinada.

Esto nos permite hacer referencia a un planteamiento del Segundo Secretario del PCC Raúl Castro en la inauguración de la Sociedad Educación Patriótica Militar (SEPMI) 1980, donde expresa:

"Cada generación necesita de sus propias motivaciones y de sus propios valores, nadie será hoy revolucionario, sólo porque le narremos las penurias de sus padres y abuelos, por importante y útil que sea esta labor".

Para concluir pudiéramos reflexionar acerca de las siguientes interrogantes:

- ¿Se trasmiten o se forman y desarrollan los valores?
- ¿Podemos asegurar que estamos actualmente frente a una crísis de valores?
- ¿Cómo puede la escuela abordar esta problemática con una expectativa de éxito?

Bibliografía:

1. Báxter, E. - La formación de valores, una tarea pedagógica. 1989.

2. Báxter, E. - Las orientaciones valorativas en adolescentes y jóvenes. Tesis de doctorado, 1990.
3. Domínguez, María I. y Ferrer, María E. - Jóvenes cubanos expectativas en los 90.
4. Rodríguez U. Zayra. - Fisolofía, Ciencia y Valor. La Habana, 1985.
5. Cuadernos de Pedagogía. Paisaje para una polémica. Diciembre, 1988.
6. Colectivo de autores. Audiencia de Valores. 1996.

3.3 ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN DE VALORES ES TAMBIÉN UN PROBLEMA PEDAGÓGICO?

Dr. Gilberto García Batista

En el análisis de la situación actual es necesario reforzar trabajo educativo, donde la escuela, el maestro, la familia y todos los agentesde la comunidad juegan un papel esencial. Los valores contribuyen a que una persona, una institución o una sociedad establezca sus rumbos, metas y fines. Constituyen guías generales de conducta que se derivan de la experiencia y le da sentido a la vida, propicia su calidad, de tal manera que está en relación con la realización de la persona y fomenta el bien de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Se puede hablar de los valores en un doble sentido: de lo que vale un objeto para satisfacer una necesidad y por otro lado, en dependencia de constituir la meta de la vida.

Tener valores es estimar un objeto, un principio. Es ubicar las cosas por orden de importancia, es decidir lo que es más importante en un determinado momento y luchar por ello. Es ubicar y jerarquizar los bienes materiales y espirituales en orden de importancia.

Esta jerarquía de valores se forma en el individuo en su interacción con las diferentes esferas de la vida: escuela, familia, comunidad, trabajo, ambiente físico, ambiente sociocultural, entre otros.

Desde nuestra óptica, tener valores es apreciar en alto grado los elementos denuestra cultura, las relaciones humanas, a las personas, determinados sistemas políticos, morales, que afectan la persona, el hogar, nuestra escuela y la sociedad en general.

Contamos con un caudal de valores formados a lo largo de nuestra historia, presentes en el pensamiento y las tradiciones del pueblo cubano y en la obra de la revolución, que se convierten hoy en fortalezas para continuar en el camino de formación de las nuevas generaciones.

Surge entonces el problema del ideal de hombre y los valores que lo caracterizan como parte de nuestro proyecto revolucionario, el que debe reunir las cualidades esenciales para actuar en la sociedad que aspiramos formar. De ahí la necesidad de pensar en un hombre concreto, que sea mejor que el que tenemos hoy y pueda resolver los problemas sociales a que nos enfrentamos.

En la Constitución de la República de Cuba se plantea la formación comunista de la nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social.

Este ideal en el que se plantean una serie de cualidades queda aún en términos muy generales. El hombre comunista no es perfecto y hasta el momento no lo hemos alcanzado. De esta manera es necesario hacer precisiones y plantearnos el mejor hombre posible a formar en las condiciones de los cambios sociales y perspectivos, que supere en cualidades al que tenemos hoy, un hombre realmente comunista.

Como ya se ha dicho, es necesario considerar todas las ideas planteadas en nuestras mejores tradiciones pedagógicas del pasado: Luz y Caballero, Varela, Varona, José Martí y actualmente, el pensamiento del Che y Fidel Castro.

En la obra de José Martí encontramos como ideal de hombre aquel que fuese generoso, altruista, independiente y creador. Sin pretender adentrarnos en estas cualidades, sí resulta esencial tomar en consideración:

- La relación hombre-hombre en el establecimiento de valores universales.

- La relación hombre-naturaleza en el cuidado y protección del medio ambiente.

- La relación hombre-estado en el desarrollo de la calidad ciudadana, cultura del cumplimiento de deberes, derechos y criterios de democracia y participación.

De estos criterios podrían desprenderse valores esenciales como el amor al trabajo, a la patria y su historia, a la familia, los niños, ancianos y a la naturaleza.

El desarrollo de la honradez, la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de bienestar común, la educación en los deberes y derechos de ciudadano y la disciplina social, en fin un hombre concreto para nuestra sociedad.

Este modelo basado en cualidades debe utilizarse desde los primeros grados con las adecuaciones a que obliga el desarrollo del niño. Cuando el estudiante comienza a realizar estudios profesionales, deberán agregárseles aquellas cualidades especiales que caracterizan su profesión.

De acuerdo a nuestro criterio hoy debemos enfatizar los valores de independentismo, patriotismo, antimperialismo, dignidad, humanismo, honestidad, honradez, amor a los humildes, laboriosidad y actitud de amor y respeto a la familia y los hijos, como valores esenciales para consolidar nuestra Revolución.

La situación actual nos obliga a realizar un análisis crítico de nuestra práctica educativa a nivel de toda la sociedad que revele los problemas de diversa índole que van teniendo hoy un carácter acumulativo y manifestaciones diversas en diferentes momentos y contextos,que en un futuro más o menos cercano, pudieran tornarse más complejas en un plano cuantitativo también.

Entre los problemas que se han comenzado a manifestar encontramos los siguientes:

- Restructuración individual de normas y valores a veces con gran desgaste ético para diferentes sectores de la sociedad.

- Deterioro en el cumplimiento de reglamentaciones y normas de convivencia. Insuficiente desarrollo de hábitos de cultura social como consecuencia de la falta de exigencia y sistematicidad.

- No respeto a la autoridad de padres, maestros y otros funcionarios sociales.

- Comunicación irrespetuosa. Vocabulario inadecuado y lenguaje chabacano.

- Pobre desarrollo del grupo escolar en función de la tarea educativa, lo que no les permite interactuar entre ellos para mantener normas de trabajo estable. Las relaciones afectivas superficiales no mediatizadas por la actividad de estudio, unido a la forma de organización de la actividad docente, generalmente frontal, reflejan la influencia limitada de la educación y la enseñanza en lsa educación del grupo.

- Falso concepto de compañerismo en las relaciones entre los jóvenes, manifestado en la ausencia de enfrentamiento ante manifestaciones de deshonestidad y ausencia de valoración crítica, entre otras, durante diferentes actividades realizadas.

- Dificultades en la significación social del trabajo para niños, adolescentes, jóvenes y adultos, formados en condiciones de una escuela de estudio-trabajo, lo que constituye un reflejo de que no existe aún una comprensión clara del valor social del trabajo como actividad vital de la existencia del hombre capaz de proporcionarle toda riqueza espiritual y material.

- Existencia de una tendencia hacia un nivel de regulación externo o moral convencional estructurado a partir de la no correspondencia entre las manifestaciones de lo que se dice en el plano verbal en relación a la conducta real de los sujetos en la práctica, lo que de hecho conduce a una doble, incluso triple moral.

No obstante estos problemas que presentamos, en diferentes investigaciones realizadas, encontramos en distintos grupos de estudiantes una marcada orientación hacia valores positivos relacionados con el comportamiento social y la vida escolar. Entre los alumnos de preuniversitario existe una tendencia mayor a orientarse hacia valores morales deseables siempre, como ser honestos, sencillos, críticos y autocríticos, ayudar a los demás entre otros.

Existe una alta valoración de los escolares primarios sobre la figura del maestro, confirmada tanto en la literatura pedagógica como en los resultados prácticos a lo largo de todo nuestro proceso revolucionario, ¿por qué entonces esto comienza a deteriorarse cuando esos mismos escolares promueven a la enseñanza media?

La vida familiar ocupa en general lugares secundarios, destacándose porcentajes más altos en adolescentes. Esto podría explicarse, entre otras causas, por la situación de que un gran número de ellos son alumnos internos que permanecen separados de sus padres y de la vida familiar gran parte de su tiempo. De ahí se desprende la necesidad de intensificar el trabajo con la familia para lograr la unidad de acción con el resto de los factores y buscar alternativas que favorezcan una mayor estancia con la familia y no se pierda la acción insustituible de la misma.

En la investigación realizada sobre la caracterización del joven universitario, con una muestra de estudiantes de seis centros de educación superior, se encontró un pobre desarrollo de los valores morales analizados. Entre los factores que se consideraron en dicha investigación y que pueden estar influyendo en estos resultados, se encuentran los de orden social en general, en particular las condiciones del país de orden material y las deficiencias en los diferentes niveles de enseñanza (contradicciones entre el modelo, los objetivos educativos y la cotidianeidad que rodea al educando, interés centrado en el resultado de la nota y no en el proceso, habilidades y valores que deben caracterizar el proceso de formación del estudiante, entre otras), van conformando inevitablemente una determinada fisonomía de nuestros estudiantes.

El exceso de tutelaje en la educación, la responsabilidades asumidas por los adultos en lugar de los jóvenes, la solidaridad e interés común entendidos como "ayuda" en cualquier condición y a toda costa, la amistad sentida como amiguismo, han permeado los valores sociales y se reflejan de forma especial en el desarrollo moral de los estudiantes en los centros investigados.

Por tanto el proceso de formación y apropiación de los valores, desde nuestra óptica, constituye un trabajo esencialmente educativo que se conviertan en los orientadores de la acción.

La formación de valores constituye para nosotros hoy un proceso básico para la elevación de la calidad educacional.

En la obra martiana, encontramos una estrategia para la formación moral del hombre. De ella se deducen una serie de principios y su expresión concreta en instituciones y diferentes formas de la conciencia social. De ella podemos extraer elementos esenciales y métodos generales para la formación de valores y la educación en general de las nuevas generaciones.

Existen diferentes principios y tesis planteados por distintos autores de una u otra forma y que tienen validez para la educación de la personalidad en general y la formación moral en particular. Estos pueden tener un carácter regulador en general para orientar la actividad educativa en la práctica, entre ellos cobra significación la **la unidad de lo afectivo y lo racional** donde se expresa la gran importancia de lo afectivo en la educación moral. Todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza racional y afectiva. Los sentimientos a su vez ejercen gran influencia en el intelecto.

Otro principio es **la unidad de la actividad con la comunicación** lo que crea un clima adecuado de comprensión mutua entre los individuos.

Junto con el proceso de interiorización y asimilación de conocimientos y habilidades deben ir ocurriendo cambios estables de la personalidad, con la aparición de nuevas y complejas cualidades, lo que refleja la **unidad de lo instructivo y lo educativo**.

Con la elevación del **carácter científico del contenido** se va conformando además un modelo de personalidad sobre la base de determinados ideales que se corresponden con nuestra ideología.
La existencia del **carácter contradictorio entre la asimilación individual del sujeto en condiciones colectivas de ejcución**, garantizan una condición básica para el desarrollo del individuo como miembro de un grupo.

Con la **interacción de la educación con la vida social y el trabajo** se garantiza la preparación de las nuevas generaciones para resolver los problemas de la vida laboral futura y social en general a partir de las condiciones del presente. Es una condición necesaria y esencial para desarrollar un proceso educativo de calidad.

La formación de los valores a que aspiramos es posible desarrollarlos desde la arista pedagógica mediante un proceso de clarificación con los estudiantes de los diferentes niveles, educadores, padres de familia y representantes de las organizaciones, con vistas a plantearse cuáles son los valores, asumir la responsabilidad de su comportamiento, expresar verbalmente los valores definidos, actuar de acuerdo con los mismos y encontrar su significado y orden jerárquico.

En el proceso de clarificación de valores pueden tenerse en cuenta las siguientes premisas al analizar el problema desde la arista pedagógica, donde a la escuela le corresponde un papel importante para enfrentar las situaciones que día a día se producen relacionadas con los valores que se deben formar y que a ella corresponde instrumentar:

- **La formación de valores sólo es posible mediante acciones conjuntas.**

- **Cada individuo es una personalidad y se autodetermina.**

- **Ayudar no es decidir por otros.**

- **Se violenta la ética cuando se tratan de imponer los valores. Es necesario que adquieran mediante la práctica una significación social positiva en el individuo.**

La interiorización de los valores en la escuela implica la selección adecuada de aquellos valores significativos que cada quien aprecia, puede y desea manifestarlos abiertamente en su grupo; de la acción y puesta en práctica de manera constante de estos valores, tanto en las diferentes actividades docentes

como en la vida personal en general y por supuesto, la valoración y autovaloración de su desarrollo en diferentes momentos y contextos.

En síntesis resulta necesario un sistema de influencias coherente con la participación de la familia, organizaciones, medios de difusión, crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las cualidades morales esenciales teniendo en cuenta las particularidades de las edades, sus necesidades y motivos puestos todos de acuerdo para su accionar sistemático.

Al maestro, aunque no únicamente a él, le corresponde una función esencial en la formación y desarrollo de los valores en los estudiantes. En su labor diaria es necesario tener presente que valores se encuentran en formación, ya que la apropiación de estos es un resultado esencialemente educativo.

En el proceso de formación de valores en niños, adolescentes y jóvenes es importante clarificar qué esperan los adultos y la sociedad de ellos; al mismo tiempo hay que tener en cuenta cuál es su percepción de ser estudiosos, responsables, disciplinados y laboriosos. En Martí encontramos parte de la respuesta a estas interrogantes cuando decía: "... el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo." Así señaló además cómo deben ser los maestros: centrados en el amor a sus discípulos y a su profesión.

En el proceso de formación de maestros y profesores se trabaja por la interiorización de valores a través de diferentes vías, entre las que se encuentra el trabajo con las diferentes disciplinas del plan de estudio. También a través de toda la práctica laboral investigativa en contacto directo con el educando y el ambiente del escolar, se van logrando entre los futuros profesores una serie de valores positivos como por ejemplo el amor y respeto a los alumnos, su profesión y el medio que lo rodea; aprende a ser estudioso, a resolver los problemas mediante la investigación, encontrando alternativas de solución; aprende también a ser optimista, observador, a trabajar en grupo, estableciendo relaciones correctas en el orden profesional.

En el proceso de formación resulta esencial enfatizar en las cualidades estéticas del trabajo del maestro mediante el cultivo de la sensibilidad, ya que por esta vía se forman también valores.

Las efemérides y otras vías en las que el estudiante, futuro profesor, sea un agente activo y haga suya la tarea se convierte en fuente de valores morales altamente deseables y apreciables.

En las direcciones principales de trabajo del MINED se expresan orientaciones fundamentales para la actividad en las diferentes instituciones educativas relacionadas con la formación moral y específicamente de valores en niños, adolescentes y jóvenes.

Entre estas direcciones se encuentra el lograr mantener bajo cualquier circunstancia el trabajo educacional, lo que se refiere al papel de la escuela en

formar conciencia de la situación que atraviesa el país y nuestra realidad contemporánea.

La preparación adecuada de nuestros alumnos ,elevándose la calidad del aprendizaje y la formación laboral de los estudiantes, constituye otra de las direcciones en las que hemos ido centrando nuestros esfuerzos en la actividad educativa, por supuesto conscientes de haber cometido errores e insuficiencias.

Para la pedagogía la formación de valores constituye un problema de la educación de la personalidad. Para lograrlo resulta esencial tener en cuenta una serie de condiciones positivas que lo favorezcan tanto en la escuela como institución fundamental, como de la familia y otras instituciones y organizaciones sociales. Entre ellas tenemos:

- La educación debe centrarse en las necesidades del proceso de formación del individuo en las diferentes etapas de su vida.

- Respeto a la dignidad, amor y aceptar a cada uno como es y a partir de ahí conformar su personalidad.

- Establecimiento de relaciones humanas de máxima comunicación.

- Hacer de la escuela un lugar atractivo en que el escolar sienta la necesidad de estar. lo que favorece que la escuela se convierta en el centro cultural de la comunidad.

- Promover la autoactividad, el desarrollo del pensamiento creador y las potencialidades máximas del individuo.

- Crear un clima que aliente el pensamiento autocrítico y divergente del educando.

- Evitar la educación autoritaria y la enseñanza meramente informativa.

- Evitar la inercia, el conformismo y la no participación.

- Respetar y amar nuestras tradiciones tanto en la escuela, como en la familia y la sociedad. Cultivar otras que son necesarias en las nuevas etapas de desarrollo.

- Aplicación de métodos productivos que encuentren la participación, el desarrollo del pensamiento creador y la independencia. Garantizar que los propios educandos elaboren sus proyectos de vida y desarrollo personal, asimilando una vez que comprendan las mejores experiencias de la sociedad y su proyecto revolucionario y transformador.

- El contenido de enseñanza tiene un valor formador, se va logrando una actitud favorable hacia el conocimiento científico.

Los educadores son un elemento activo y fundamental del proceso de formación de valores. Su contribución es indudable, aunque no es la única.

No es posible esperar a que existan todas las condiciones materiales para trabajar intensamente en el proceso de formación de valores. Hoy más que nunca estamos urgidos de conservar y formar los mejores valores, esos que nos han permitido resistir todas las vicisitudes, conscientes de que la educación ni la pedagogía podrían resolver completamente los problemas presentes y futuros por sí solas, sino en el trabajo conjunto de todos los factores integrantes de la sociedad para un mejoramiento general de la personalidad y todas las condiciones que la rodean.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Baxter Pérez, E. La formación de valores una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1989.
2. Blanco Pérez, A. La educación en los valores, una reflexión desde la práctica educativa. ISPEJV.1995. Material inédito.
3. Cruells Hernádez, M.D. Las efemérides. Su contribución en la formación de valores morales en los estudiantes. ISPEJV. 1995, Ponencia.
4. CEPES. Particularidades del joven universitario en el contexto institucional. Universidad de la Habana. 1994. Informe de investigación.
5. González Serra, D. Martí y la formación moral del hombre. ISPEJV. 1995. Material inédito.
6. Martí Pérez,J. Obras completas. Tomos 13 y 15. Editorial Ciencias sociales. C. de la Habana, 1975.
7. Ortíz Torres, E. y otros. ¿Cómo educar la personalidad? ISP José de la Luz y Caballero. Holguín.1995. Material mimeografiado.
8. Rodríguez Rodríguez, J. La escuela y la familia: un proyecto educativo común. ISPEJV. 1993. Material mimeografiado.
9. Torroella, G. Pedagogía de los valores. Conferencia en el Taller Los valores en el mundo de hoy. ISPEJV. 1995. Material inédito.

3.4 EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL: UNA VIA DE FORMACION INTEGRAL

Msc. Dania Domenech Almarales.

..."La enseñanza, la educación y la instrucción de la juventud deben partir de los materiales que nos han legado las antiguas sociedades. El comunismo podemos edificarlo únicamente con la suma del conocimiento, organizaciones e instituciones, con el acervo de medios y fuerzas humanas que hemos heredado de la vieja sociedad"...(Lenin, V.I. 1920).

Indiscutiblemente esta afirmación Leninista nos prepara para una interpretación clara de las potencialidades que tiene el hombre por medio de las direcciones educacionales, sociales, científicas de proteger y crear en las nuevas y futuras generaciones toda una serie de conocimientos y sabidurías para asegurar la perpetuación de los principios valiosos dejados por otras generaciones .

La labor principal del docente es llevar de la mano la instrucción, en estrecho vínculo con la educación y el desarrollo eslabones básicos y elementales de la formación de conductas y convicciones propias para preparar al individuo en la vida futura.

El Maestro debe estar abierto a la comunicación interactiva con esa fecunda materia que es el estudiante en la labor docente educativa y permitirle su independencia y autonomía para que de una forma consciente sea capaz de dirigir y ejecutar sencillos y complejos problemas.

Sobre estos temas la bibliografía es totalmente amplia en el análisis del papel jugado por el estudiante, desde las primeras etapas de vida y primeros ciclos de la enseñanza hasta la concesión de una personalidad formada en las etapas superiores del estudiante.

Cuán criticable es en ocasiones, la actividad docente que limita la total libertad de acción estudiantil, que conlleva a la frustración de cualidades y conductas valiosas; que propiamente debe desarrollar el estudiante, sólo y sólo sí, es correctamente dirigido, cuando ha sido cumplido con sabiduría el principio formador de la educación.

Todo docente debe motivar el auxilio fecundo que representa el estudiante, apoyo que sincera y entusiastamente ofrecen éstos cuando se ha logrado un **compromiso protagónico** en los mismos.

Nuestro José Martí planteaba que hay que darle al niño hombros para que sustente el peso que la vida le echa encima y no peso ajeno que oprima sus hombros. En este planteamiento se declara lo positivo que puede resultar el establecimiento del grado de responsabilidad e independencia en el niño y por ende joven, que son los

embriones fértiles del estudiante futuro y que se puede desarrollar desde las primeras etapas garantizándose un protagonismo bien concebido.

PARTICIPACIÓN Y PROTAGONISMO

En los momentos actuales una preocupación de los modos de actuación de niños, adolescentes y jóvenes lo constituye **la participación** que por su origen eminentemente social, político e ideológico es esencial en todos los procesos de transformación ya que es a través de la misma se establecen las relaciones de poder, los marcos democráticos, procesos de transformación de diferente naturaleza y fundamentalmente el protagonismo.

Por esta razón compartimos el criterio de considerar **el protagonismo como las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia y conscientemente en cualquier proceso.**

El protagonismo a pesar de ser un término muy utilizado, en diferentes contextos como el escolar, cultural, deportivo, militar, y político es un término que escasamente la literatura recoge; de ahí, que no exista un trabajo conceptual en torno que permita operacionarlo en busca de las dimensiones, para establecer los niveles de protagonismo que se van desarrollando en los sujetos, según el contexto en que se analice. Por lo que tratar esta problemática nos ha permitido cuestionarnos las siguientes interrogantes con vista a comprenderla y solucionarla.-

¿Qué es el Protagonismo? ¿Podemos formar sujetos protagónicos? ¿Cómo lograrlo? Teniendo en cuenta estas interrogantes, en la concepción que sustentamos, el protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia. (Domenech, D. 2000)

Asumimos que, las dimensiones del protagonismo deben estar vinculadas al proceso formativo de la personalidad integral, es de naturaleza educativa, al convertirse los estudiantes en sujetos activos y conscientes de su participación en todas las tareas que se desarrollan en la escuela y su organización estudiantil.

A partir de estos requisitos proponemos las siguientes dimensiones:-

- Responsabilidad. En la que se desarrolla el compromiso ante el estudio y tareas de la organización estudiantil, actividades personales y colectivas en cuanto a la implicación activa y consciente.
- Toma de decisiones. Como la emisión de juicios personales y colectivos que permiten asumir una posición o toma de partida.
- Independencia. Cumplimiento independiente de las tareas y actividades, en su proyección, en la solución de problemas sociales e individuales.

Esta propuesta de dimensiones no es un producto acabado en tanto que no son parámetros rígidos ya establecidos, el propósito está en determinar cuáles perduran en los niveles en que se puede valorar.

Abordar el estudio del protagonismo desde el proceso formativo que se desarrolla en la escuela es de gran importancia, la escuela puede ofrecer a través de las distintas actividades que ella desarrolla, espacios de participación activa y consciente de los estudiantes. La posición protagónica del estudiante no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoge de forma espontánea en lo que desea participar, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los alumnos y el maestro como orientador (comunicación, interacción sujeto - sujeto).

De acuerdo con esto la formación del protagonismo es un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente que desarrollan los Maestros y los procesos que tienen lugar en cada estudiante desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

El analizar el protagonismo desde la arista del procesos de enseñanza aprendizaje y su extensión generalizada al proyecto curricular o proyecto educativo, vemos como la relación que se establece entre maestro y alumno debe ser más amplia, abierta, creativa. Los maestros deben tener en cuenta las inquietudes, necesidades, intereses y motivos de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas educativas.

La forma en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje debe darle la oportunidad al estudiante de implicarse en el diseño del sistema de actividades que se realizan en la escuela; asumir esta posición permitiría que la enseñanza y el aprendizaje estuviesen centrados en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y se le daría entonces al estudiante la posibilidad de una participación real de mayor autonomía y responsabilidad. La comunicación tendría un estilo democrático, estimularía la interacción mutua sobre la base del respeto y permitiría producir ideas, diálogos y reflexiones a favor de la actividad individual y colectiva.

Las actividades docentes, como las extradocentes deben desarrollarse mediante métodos y procedimientos adecuados que promuevan el desarrollo futuro del estudiante y propicie el autocontrol y la autovaloración con su consiguiente formación de valores.

Los estilos de dirección en los Centros docentes deben estar encaminados a partir de una mayor participación de todos, sobre la base del accionar coherente y sistemático. En las Escuelas debe existir una concepción única de la planificación de las actividades a realizar con lo que se evitaría la superposición de tareas.

Para lograr este propósito es importante tener en cuenta el rol que juegan las organizaciones estudiantiles del centro; por lo que se requiere de imprimirle un mayor poder y autonomía a las organizaciones y sus dirigentes; brindarles una autoridad real para que puedan tomar decisiones sobre la planificación,

organización y control de las actividades docentes y extradocentes. Darle mayor espacio para expresar sus criterios y puntos de vista sobre aquellos aspectos que pueden ser esenciales en su formación y desarrollo.

Un aspecto esencial en el logro del protagonismo es el sentido de pertenencia que debe tenerse con la escuela y organización estudiantil. Si el estudiante se identifica con las actividades que desarrolla en la escuela, participando de forma dinámica sin duda está logrado el principal objetivo de crear en el características protagónicas.

La posibilidad de la escuela para desarrollar el protagonismo requiere de un análisis de la ayuda que debe establecerse entre el maestro y el estudiante, esta relación es tan común y debe estar dirigida al logro de una independencia y participación protagónica de los estudiantes para la preparación de las responsabilidades, valores y conductas para lo que se hace necesario el actuar del maestro de forma intencional y consciente.

COMO ESTIMULAR Y ORIENTAR DESDE LA ESCUELA EL PROTAGONISMO DE LOS ESTUDIANTES.

Se plantean diferentes ideas sobre como desarrollar el protagonismo en las escuelas donde se destacan los procedimientos que pueden emplearse en la escuela para estimular el protagonismo y situar el papel del colectivo de estudiantes dentro de la colectividad escolar.

Para llevar adelante el cambio educativo es necesario ver la institución escolar como un sistema con un conjunto de agentes educativos en influencia recíproca que contribuyen a la formación de los estudiantes. Instituciones autorizadas desde el punto de vista investigativo han analizado los diferentes agentes educativos en el cambio, presentando una forma integradora del funcionamiento del sistema dinámico que es la escuela durante el proceso de las transformaciones.

En el centro de este gran sistema debe colocarse el proceso docente educativo; con una mirada de educación desarrolladora, fundamentada sustentada en la concepción histórico cultural. Los diversos agentes educativos inciden en este proceso docente educativo, su actividad fundamental radica en elevar la calidad del mismo, sus interrelaciones dependen de la actividad educativa que se han propuesto como fin y objetivo de esa educación.

Los agentes que se articulan en torno a este eje central que es el proceso docente educativo son el colectivo de los estudiantes, el colectivo de los docentes, padres y demás agentes de la comunidad. Las estructuras de dirección del centro son una instancia en si misma y tienen una función integradora de la colectividad..

Al calor de Congresos realizados por Organizaciones Estudiantiles y Políticas, con el deseo de destacar el Protagonismo Estudiantil en las acciones escolares, se requiere un nuevo enfoque para estas cuestiones, por tanto definimos el sistema que los abarca a todos los agentes y estructuras como LA COLECTIVIDAD ESCOLAR, quien se traza fines educativos y tiene una dinámica propia para

implicarlos. El proceso de implementación y desarrollo de la actividad docente educativa se ha asociado con el diseño curricular, se ha denominado: Proyecto Educativo, Plan de Trabajo Educativo o Convenio Colectivo. Un concepto unificador para este proceso, que articule los intereses de las organizaciones estudiantiles, puede ser el de la Propuesta Educativa de la Colectividad escolar, la que es la esencia de los cambios que se proponen los agentes y el camino para lograrlos, en el cuál se transforman las instituciones educativas así como sus protagonistas.

Las organizaciones estudiantiles están en la posibilidad de transformar su papel mediante una adecuada concepción de su papel en la colectividad escolar, materializando en sus dirigentes estudiantiles autonomía, e independencia..

El sujeto debe tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. Los valores y normas que están actuando en el grupo de estudiantes son los que llegan a regular su comportamiento y se interiorizan. La vida de la organización estudiantil requiere una esfera de relaciones sociales mucho más amplia. Las condiciones de su actividad social y los valores establecidos llevan al alumno en dependencia de su edad, a reunirse en los destacamentos y grupos afines creados por las propias organizaciones estudiantiles, con grupos de amigos, desarrollándose nuevas relaciones centradas en los grupos creados en las escuelas.

La formación de las orientaciones valorativas las opiniones morales y sociales, que muchas de las veces no se han conformado en las edades como verdaderos valores de la personalidad, dependen de estas influencias grupales.

Para lograr la preparación de una juventud responsable, que autoregule su comportamiento en los diferentes contextos de actuación, se requiere que aprendan a ejercer la crítica y la autocrítica con autonomía. Los adolescentes son capaces de valorar las consecuencias de sus acciones antes de emprenderlas, así como de analizar el fruto de sus realizaciones.

El sentimiento de pertenencia de los estudiantes a las organizaciones estudiantiles es una base importantísima para desarrollar su participación activa. Muchas de las actividades de las organizaciones se pueden ejemplificar su influencia, como formadora de valores con un sentido educativo y organizativo adecuado.

Las actividades estudiantiles no deben superponerse ni acumularse unas a otras. Una concepción unificadora de este conjunto de actividades se logra con el **Protagonismo Estudiantil** que es la propuesta educativa del centro. La organización estudiantil puede alcanzar su protagonismo en la construcción, condición y evaluación sistemática de esta propuesta aprendiendo a situar en primer plano las necesidades educativas de los alumnos, aprendiendo a proponer soluciones, organizándolas con sus recursos y valorando el desempeño de todos sistemáticamente.

Un aspecto indispensable de la estrategia para elevar la participación protagónica de los estudiantes es la formación de los dirigentes estudiantiles, tanto los de

grupos como los de la escuela. Se ha constatado que la autoridad estudiantil actual no existe por la limitación del docente. El proceso de protagonismo del estudiante debe conducirse, pues no se produce espontáneamente. La elección democrática de los dirigentes de grupos y de escuelas por los propios estudiantes constituye un aspecto elemental para desarrollar el protagonismo e independencia estudiantil.

Las misiones que asumen los estudiantes, con las cuales se comprometen, son las que conducen al incremento de su participación, es decir, el contenido de las responsabilidades que se le piden son la clave para lograr un nuevo estilo de relaciones en donde jueguen su papel protagónico. Una vez asumido por todos los agentes educativos del centro que esas son las misiones de la organización y de alumnos, la propia organización estudiantil debe trabajar en el estilo de las relaciones para lograrlo.

La propuesta educativa es la vía para transformar la escuela, su vida y trabajo con los alumnos y la comunidad, lo que se realiza en un proceso de dirección científica que guarda relación con los principios y leyes de otros procesos de dirección.

En la estrategia de cambio de las enseñanzas deben determinarse los agentes que pueden promover por lo cual se debe analizar cuáles de estos agentes tienen una posición institucional adecuada para iniciar el cambio y arrastrar tras de sí a los demás agentes. Algunos de estos grupos identificados pueden servir de ejemplo a imitar por el resto, todos los sujetos pueden considerarse agentes de cambio, sin embargo, sólo podrán ser principales aquellos que estén al inicio en la verdadera disposición de llevar adelante las transformaciones en virtud del protagonismo estudiantil.

Las transformaciones de los agentes educativos declarados no son un proceso espontáneo. Para implementar la propuesta educativa y asegurar el protagonismo de las organizaciones estudiantiles, es necesario concebir un sistema de acciones inducidos desde el exterior y que provoque cambios en los grupos de sujetos, que lo impliquen paulatinamente en el cambio necesario a la escuela. Los estudiantes deben jugar un papel protagónico en la elaboración de la propuesta educativa en correspondencia con las características psicopedagógicas de la edad. Las organizaciones estudiantiles tienen entre sus propósitos los mismos objetivos que se plantean en las escuelas, y los métodos de participación protagónica de las organizaciones políticas.

En experiencias educativas de las escuelas cubanas se demostró que es posible modelar por los grupos de alumnos los aspectos esenciales de su desarrollo moral y las tareas educativas que lo hagan posible. Es necesario preparar a los adolescentes apelando a los mecanismos del colectivo estudiantil, para discutir la situación existente en el grupo, sus malestares en cuanto a las indisciplinas que pudieran tener, para fijarse compromisos concretos que resuelvan cada dificultad.

En nuestro país con la autonomía de la Organización de Pioneros José Martí se implementan toda una serie de tareas para elevar el protagonismo, la toma de decisiones, conductas y valores capaces de crear una nueva generación independiente, capaz y decidido.

La misión del adulto guía de Pioneros, profesor, miembro del Consejo de Dirección u otro personal de que se trate consiste en suministrar al colectivo escolar los procedimientos para evaluar de manera grupal el desempeño estudiantil atendiendo a los fines y objetivos que se han preparado en el modelo de la escuela cubana. Si se hipertrofia la atención adulta a estas organizaciones, puede limitarse su funcionamiento democrático. La Organización de Pioneros ha de considerarse realmente como representativa de los estudiantes en sus opiniones y aspiraciones. Y capaz de ejercer su protagonismo.

En el sistema escolar siempre se ha planteado que los docentes tienen la misión de formar líderes estudiantiles, capaces de materializar el principio de la autodirección de su colectivo, pero esto ha resultado difícil en muchos centros por falta de métodos educativos idóneos.

La participación protagónica de los estudiantes de las escuelas, en la construcción de la propuesta educativa significa que puedan opinar de los objetivos a lograr en la educación, de la organización de la vida escolar, del sistema de actividades, de los ajustes curriculares y en fin de todas las tareas docentes y extradocentes que pueden llevar sus opiniones modestas pero que ayuden al buen desenvolvimiento del Proceso Docente Educativo. Es necesario que nuestros alumnos estén conscientes del curriculum que se prepara para ellos y que puedan participar en sus ajustes.

Los alumnos deben participar así mismo como pioneros en la evaluación de la propuesta educativa. Se trata de que los estudiantes, a través, de las organizaciones que los agrupa tenga responsabilidades de portes a la forma de evaluación de las acciones propuestas, las opiniones de los estudiantes deben ser exhaustivamente analizadas, pues la propuesta crea un espacio adecuado para la formación de los dirigentes estudiantiles en cumplimiento del principio educativo de la autodirección estudiantil.

Reflejar el protagonismo estudiantil en el proceso docente, pues tradicionalmente no se considera la necesidad de un alumnado activo y reflexivo, requiere que los estudiantes contribuyan al diseño curricular escolar, discutiendo a que aspiran en su preparación, como ven su trabajo futuro y por tanto que consideran que necesitan en su formación. Puede objetarse que la misión de trazar los objetivos de la educación y el contenido en cada grado es de los pedagogos, pero esto conduce a no compartir el objetivo a que sólo lo impongan los docentes y se reduzca la posición de los escolares a aceptarlos.

El protagonismo estudiantil como se ha visto está lleno de conceptos en ocasiones no unificados por ser una temática que a veces se asocia al liderazgo o se limita por problemas de autonomía del docente, o de los agentes tanto familiares como comunitarios, pero si tiene un elemento que sobresale el individuo para que sea protagónico tiene que desarrollarse conscientemente su autonomía e independencia aspecto que muy pocas veces en la actualidad se le permite a los estudiantes.

En nuestro país la OPJM se esmera al igual que el MINED en lograr una personalidad estudiantil totalmente protagónica inspirada en los principios del ideario Martiano, y la ideología marxista leninista que supone un hombre capaz de elegir, disponer y actuar consciente e independientemente.

Nuestra escuela cubana, prepara pese a las dificultades existentes al estudiante para su total autonomía lo que hace avizorar un futuro lleno de éxitos y de presupuestos valiosos para cualquier sociedad.

BIBLIOGRAFIA

AMADOR, MARTINEZ, A. Socialización y educación de la personalidad: Una mirada a la teoría y la práctica. Curso Pre reunión No.19.Pedagogía 99.

_____.El adolescente cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1995

DOMENECH MORALES, D .La preparación. El profesor como guía de pionero. Tesis en opción de grado académico de Máster en Ciencia de la Educación. La Habana 1995

CHACON ARTEAGA, NANCY. Moralidad Histórica. Premisa para el proyecto de la imagen moral del joven cubano. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. La Habana. 1996.

RICO, P Y FIALLO, J, El modelo de la escuela primaria y secundaria. ICCP. 1999

LINARES, C y otros. La participación; ¿solución o problema? Centro de Investigación y desarrollo de la cultura cubana JUAN MARINELLO. Ciudad Habana, 1996

LIO BUSQUET, D. Creatividad, interdisciplinaridad y protagonismo. Tesis en opción de grado académico de Master en Educación. ISPEJV. 1997.

VARGAS, A. T. La promoción sociocultural y el protagonismo desde una dimensión educacional comunitaria. Tesis en opción de grado científico a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad Habana. 1999.

3.5 CONSIDERACIONES FISIOLÓGICO – HIGIÉNICAS PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL PRINCIPIO ESTUDIO - TRABAJO.

Dr. Gilberto García Batista

Nuestra sociedad aspira a formar hombre capaces de enfrentar las tareas que esta demanda, donde el trabajo constituye un factor determinante en el desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes, y una de las fuentes principales para la formación de los rasgos esenciales del hombre comunista a que aspiramos.

Los cambios que se producen en el contenido de los programas, en la estructura del proceso docente, métodos y formas de organización de la enseñanza, repercuten sobre el ritmo e intensidad de trabajo de los escolares; y por tanto traen aparejados cambios fisiológicos que influyen sobre su estado de salud.

La actividad laboral de niños y adolescentes debe analizarse no sólo a partir de su significación docente-educativa, sino también considerando la influencia positiva que ejerce el trabajo sobre el organismo en pleno proceso de crecimiento y desarrollo.

El efecto beneficioso de la actividad laboral, cuando ésta es correctamente organizada, ha sido demostrada por múltiples investigaciones de fisiólogos higienistas (Arnoldi T.A., 1971; 1972 Karzov, Kosilov, 1973; Pavlovich K.E. 1977; Weiner D.A. 1983; Aguilar, 1985; Almirall Hdez. 1990 y otros).

Al organizar racionalmente el trabajo físico de los alumnos se eleva el nivel de funcionamiento de todos los sistemas, se incrementa su eficiencia, se estimula la hematopoyesis, se incrementa la incorporación de oxígeno a la sangre, se fortalecen y equilibran los procesos nerviosos de excitación e inhibición, mejora la coordinación de los movimientos, se incrementa la fuerza y resistencia muscular, al mismo tiempo que se eleva la capacidad de trabajo físico e intelectual. El incremento del tiempo de actividades motrices en el régimen diario, donde se incluye la actividad laboral constituye uno de los medios profilácticos contra la hipoquinesia de los escolares.

La actividad laboral es todo tipo de trabajo que realizan los escolares donde se aplican distintas técnicas del proceso productivo. De esta manera podemos plantear la higiene de la actividad laboral como higiene del trabajo en los distintos niveles de enseñanza por los que transita el alumno. Ahora bien, la higiene del trabajo es una rama de la higiene general que se ocupa de estudiar la influencia del proceso productivo y del medio sobre el organismo, con el objetivo de elaborar las distintas normativas dirigidas a la creación de condiciones óptimas para la conservación del estado de salud. De ahí se infiere que en cada uno de los tipos de actividad laboral, se tenga en cuenta la relación entre el componente estática y

el dinámico; es decir, la dialéctica de lo mismos con predominio del segundo, pues como sabemos en cada actividad siempre están presentes ambos.

Entre las formas de actividad laboral que han sido normadas, las que más influyen sobre el organismo de niños y adolescentes son aquellas en la que predomina el componente dinámico, amplitud de movimientos y la posibilidad de cambiar de posición mientras se realiza cada una de las operaciones de trabajo.

Estas normativas al aplicarlas al organismo infantil en pleno proceso de crecimiento y desarrollo deben variar no sólo en la forma de cumplimiento sino también en su contenido.

En la organización higiénica de la actividad laboral juega un papel básico no sólo su posición en el horario docente y en el régimen diario sino también la organización del puesto de trabajo.

Muchos investigadores han estudiado el puesto de trabajo, encontrándose entre los elementos comunes que lo definen: el lugar donde se realiza la actividad laboral y la condiciones existentes para su ejecución. Sin embargo, otros añaden que es la zona dotada de los medios necesarios en que se realiza la actividad laboral no sólo limitado al contexto escolar (M.V. Antropova, 1978; I. R. Rachenko, 1982; Figueredo Rodríguez A., 1988). Estos autores al analizar el puesto de trabajo, plantean de forma precisa las condiciones que éste debe tener:

- Suficiente espacio laboral para el escolar y el equipo, que le permitan realizar todos los movimientos y desplazamientos necesarios para la actividad.
- Suficientes conexiones físicas visuales y auditivas entre el escolar y el equipo e instrumento.
- Iluminación natural y artificial indispensable para cumplir las tareas laborales y el mantenimiento técnico, así como nivel admisible de ruido y de vibración producidos por los equipos del puesto de trabajo o por otras fuentes de ruido.
- Los medios necesarios para proteger a los escolares contra los factores nocivos o peligrosos (físicos, biológicos o químicos).

Como puede verse a partir de la condiciones que debe reunir el puesto de trabajo, este no abarca sólo el lugar estrecho donde el escolar realiza la actividad, sino además el conjunto de condiciones y medios de trabajo que acorde a sus peculiaridades deben existir, lo que garantiza la realización exitosa y con la calidad requerida del trabajo asignado. Esto significa que la organización del equipamiento, los medios y objetos constituyen requisitos para la efectividad laboral en el puesto de trabajo.

Desde el punto de vista de nuestra investigación, y a diferencia de lo que se considera como puesto de trabajo para distintos grupos de actividades laborales en trabajadores, nosotros lo consideramos como el conjunto de condiciones, medios y equipos que tiene el escolar a su disposición en toda el área del taller docente o en otras áreas, que pueden ser utilizado individualmente o por el colectivo en su subgrupo o brigada.

Teniendo en cuenta que las categorías se han formado en el proceso del desarrollo histórico sobre la base de la práctica social, es que entendemos necesario definir la categoría trabajo tal como se concibe en la filosofía marxista, pues es tratada como elemento central en nuestra investigación.

Marx y Engels definieron el trabajo como ¨un proceso entre el hombre y la naturaleza, durante el cual el hombre, mediante su propia actividad mediatiza, regula y controla el intercambio de sustancia entre él y la naturaleza¨.

De esto se deduce que el proceso del trabajo incluye 3 momentos:

- La actividad del hombre dirigida a un fin, es decir, el trabajo mismo
- El trabajo del objeto
- Los instrumentos de producción con que el hombre actúa sobre el objeto dado.

La propiedad social sobre estos medios de producción determina la supresión del régimen burgués y la instauración del socialismo, el cual da al trabajo una nueva designación: servir, no sólo como fuente de subsistencia, sino también como fuente de inspiración creadora y de placer. El desarrollo y el perfeccionamiento de la producción social sirven para satisfacer, de manera cada vez más completa, las crecientes necesidades materiales y culturales del pueblo.

Sin embargo, el socialismo se diferencia de la fase superior, del comunismo, por el grado de madurez de todo los aspectos de la vida social. Las fuerzas productivas en el régimen socialista, no están suficientemente desarrolladas como para asegurar la abundancia de productos; el trabajo no se ha convertido aún en la primera necesidad vital de todos los miembros de la sociedad.

Si aplicamos el análisis de esta categoría, los elementos esenciales del objeto de estudio, podemos plantearnos que al estudiar el régimen de trabajo de los escolares, ésto debe abordarse en tres direcciones fundamentales:

- El contenido de trabajo en el plan de estudio, su correspondencia con la edad, el sexo y el estado de salud de los alumnos.
- El régimen de trabajo que incluye la duración, su lugar en el régimen diario, así como la estructuración del proceso laboral.
- Las condiciones en las cuales se realiza la actividad, que incluye desde los factores del ambiente físico, hasta los instrumentos de trabajo.

ALGUNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El hombre, en su actividad laboral adopta una actitud diferente a la de cualquier animal, el trabajo en todos los tiempos ha sido la vía o camino para la solución de los problemas que se han presentado a partir del surgimiento de la vida humana.

Surge la idea de vincular el trabajo a la instrucción a partir de los cambios que se produjeron con las necesidades del hombre por subsistir y más tarde con el desarrollo de las técnicas de producción y en el desarrollo de la ciencias. Muchos filósofos, pedagogos y pensadores, desde el siglo XV, realizaron valoraciones

sobre las ventajas de combinar la enseñanza con la vida y consideraron la participación de todas las personas en el trabajo productivo como una característica fundamental de la sociedad ideal que concibieron (1); entre ellos podemos citar a TOMAS MORO, JUAN JACOBO ROSSEAU, JOHN BULLERS y JUAN E. PESTALOZZI, todos veían la importancia de vincular la teoría con la práctica. Otros reconocían la importancia de la actividad laboral y para ello planteaban la necesidad del entrenamiento industrial, entre ellos encontramos a ROBERT OWEN, TOMAS CAMPANELLA y el antes citado JUAN BULLERS (1).

Con la aparición de la maquinaria en la industria capitalista en la primera mitad del siglo XIX, comenzó la participación de los niños en el proceso de producción industrial y en todos los trabajos en que MARX y ENGELS trataron el tema del trabajo productivo infantil, dejaron sentado que éste, por su carácter, es un fenómeno positivo. Que sólo bajo el sistema capitalista, ese trabajo se convierte en una tortura y resulta dañino a la educación física y mental de los niños (26).

F. Koroliev en su libro ¨Lenin y la Pedagogía¨, se refiere a los principios de la educación comunista, basado en las ideas que V.I. Lenin elaboró en el período inicial de la revolución socialista, donde los mismos se señalan dos principios de gran importancia como son: ¨combinación de la enseñanza con el trabajo socialmente útil (22), donde se enmarca la tesis leninista acerca de que la sociedad futura no puede representarse sin la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo. Todo esto estaba determinado por factores objetivos, pues existía la necesidad de combinar la enseñanza con el trabajo productivo, al crecer la demanda de un personal capaz de combinar el trabajo mental y físico.

El otro principio refiere la ¨conexión de la teoría con la práctica y de la ciencia con la vida (22)¨; V.I: Lenin veía y concebía la teoría indisolublemente ligada a la práctica como el reflejo sintetizado de la realidad objetiva. Tal es el caso que en el discursos pronunciado en el III Congreso de las Juventudes Comunistas, argumentaba este principio como la unión de los conocimientos con la labor práctica de los alumnos y como combinación de la instrucción intelectual con la formación laboral, considerando justo la inclusión de la escuela en la vida laboral y social del país.

Cuba se ha nutrido de estas fuentes en la actualidad, pero además cuenta con muchos cubanos que han visto muy de cerca la necesidad de vincular el estudio con el trabajo. Grandes pedagogos cubanos del siglo XIX, abogaron por una docencia más racional y de carácter científico experimental. Esta dirección de desarrollo progresista tuvo un abanderado de la Revolución Cubana, nuestro héroe nacional José Martí, el cual insiste en la necesidad de dar a la educación un carácter científico y técnico.

Defiende el principio de combinar la enseñanza con el trabajo productivo, el trabajo intelectual con el trabajo manual. Sus ideas se evidencian cuando plantea que ¨divorciar al hombre de la tierra, es un atentado monstruoso... Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al

nivel de su tiempo, sin lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida¨(24)

Otras de sus ideas fueron: ¨Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual¨. Ël hombre crece con el trabajo que sale de sus manos...¨ (24).. Ëscuela no debe decirse, sino talleres y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas, pero por la mañana la azada¨(24)

Las raíces teóricas marxista leninista y martianas del principio de estudio-trabajo se ven sintetizadas y llevadas a la práctica por Fidel Castro y Ernesto Guevara (Che), partiendo de sus planteamientos en relación con el valor pedagógico del trabajo productivo como instrumento educativo de las nuevas generaciones.

La aplicación de este principio en nuestro país, es el producto de la acumulación de experiencias logradas a través del proceso revolucionario; proceso en el cual se perfilan y precisan tanto los fundamentos teóricos como sus aplicaciones prácticas.

Las experiencias obtenidas han sido numerosas en este sentido, entre ellas podemos citar:

- A inicios del triunfo de la Revolución, los niños de la llamadas granjas infantiles desarrollaban actividades de trabajo combinadas con el estudio.
- Los estudiantes becarios se movilizaban a la recogida del café en las zonas montañosas de las provincias orientales.
- Las escuelas secundarias básicas rurales realizaban trabajos agropecuarios y en los institutos y escuelas tecnológicas industriales los estudiantes producían piezas de repuesto para el transporte, las fábricas y la agricultura general.
- Los niños y jóvenes de la educación especial, deficientes físicos y mentales, se incorporaron a la producción en talleres de carpintería, cartonería e imprentas; además de crearse la Escuela Especial de Oficios ¨Sierra Maestra¨.
- En 1964 se promulgó la Resolución Ministerial No. 392, la cual estableció los fundamentos teóricos que servirían de base para la aplicación del principio politécnico en la educación general.
- El seminario de la Unidad del Sistema Nacional de Educación, celebrado en 1965, constituyó un serio y tentativo esfuerzo, aunque cualitativamente limitado, de incursión teórica y metodológica en relación con la combinación del estudio con el trabajo.
- El plan INRA-MINED derivado del Seminario de la Unidad del Sistema, contribuyó a la toma de conciencia de los dirigentes, funcionarios y personal docente en general, respecto a los problema sobre la economía, la producción y la docencia; preparando así al profesorado para el plan ¨la escuela al campo¨. En 1966 se llevó a cabo el plan piloto ¨La Escuela al Campo¨ en las granjas del pueblo de la antigua provincia de Camagüey que contó con la participación de 22 mil alumnos, profesores y trabajadores. En el año 1967 se generaliza en toda la educación media esta actividad con la participación de 150 mil alumnos en todo el país.

- El plan INRA-MINED y la experiencias obtenidas en el pilotaje sobre la ¨Escuela al Campo¨, sirvieron de base para la creaciòn de las escuelas ¨Santa Amelia¨ y ¨Mártires de Kent¨, la cuales constituirían centros cuyos alumnos combinaban el estudio con el trabajo de forma sistemática al desarrollo agropecuario.
- En 1971, con motivo de la inauguración de una de las escuelas de nuevo tipo del llamado Plan Ceiba, la ESBEC ¨Ernesto (Che) Guevara¨, el Comandante en Jefe Fidel Castro definía los objetivos de estas escuelas al señalar: ¨Esta escuela responde a concepciones acerca de la pedagogía, esta escuela responde a realidades, esta escuela responde a necesidades. Responde a concepciones en cuanto a la pedagogía, de acuerdo con lo más profundo del pensamiento marxista, que concibe la educación, la formación del hombre, vinculada al trabajo productivo, al trabajo creador; de acuerdo con las concepciones tradicionales de nuestra patria, de acuerdo con la concepción martiana, que también imaginaba la escuela de este tipo¨... ¨Y ese tipo de escuela responde a la posibilidad real de formar al hombre: la posibilidad de combinar la educación, el estudio y el trabajo¨. ¨No es precisamente todavía una escuela de especialización. ¡No!
  Aquí no se especializan los jóvenes en la agricultura. Es una escuela en la que comienzan a realizar actividades productivas, a crear bienes materiales con sus propias manos, a realizar trabajo productivo manual, además del trabajo intelectual. Es decir, que empiezan a aprender y conocer cómo se producen los bienes materiales que el hombre necesita, empieza a adquirir los hábitos de trabajo como el más natural y el más elemental deber de todo ciudadano junto a los hábitos del estudio¨. (9).
- El Congreso Nacional de Educación y Cultura, celebrado en 1971, sentó las bases de la política educacional perspectiva en nuestro país. Además, en este propio año se garantizó en la educación superior la aplicación del principio estudio-trabajo en la mayoría de las facultades.
- Los esfuerzos teóricos en el orden educacional culminaron en el curso 1972-1973 con el estudio del pronóstico científico del desarrollo del sistema nacional de educación, el cual sirvió de base para el perfeccionamiento de este, a partir del curso 1975-1976, hasta 1980-1981; con lo cual se daba un cambio radical al contenido y a la estructura del sistema.

La aplicación del principio estudio-trabajo y su combinación en el Sub-Sistema de la Educación General Politécnica y Laboral, se organiza en Cuba a través de la vinculación dinámica de las actividades teórico-prácticas en las diferentes asignaturas del plan de estudio; la Educación Laboral, el Dibujo Básico, los contenidos de Agropecuaria, que poseen un carácter politécnico y laboral en este nivel; el trabajo productivo socialmente útil a través de sus modalidades: huertos escolares, escuela al campo y escuela en el campo y otras formas de trabajo.

En las asignaturas escolares, la Educación Laboral se desarrolla desde el primer grado. Mediante ellas, los niños y adolescentes adquieren habilidades manipulativas en el trabajo que realizan con diferentes materiales: papel, cartón, cartulina, plástico, metal, madera, textil y otras actividades como cocina, servicios comunales de reparación, artesanía, costura. Desarrollan una elevada disposición

hacia el trabajo, cualidades volitivas para desempeñar tareas laborales, la constancia, disciplina, hábitos higiénicos, así como el amor al trabajo, el respeto y la admiración por la clase obrera.

Todo esto corrobora lo planteado en el 1er. Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, donde se dejó sentado que en nuestra educación, la combinación del estudio y el trabajo variante fundamental del principio de vincular la teoría con la práctica tiene dos fuentes teóricas que se integran en el pensamiento formulado por el Comandante en Jefe Fidel Castro cuando expresó que:
¨... el trabajo es el gran pedagogo de la juventud¨. ¨El objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida¨. (10)

En el Programa del PCC, aprobado en su Tercer congreso, se señala: ¨Como parte de la educación económica y laboral de los jóvenes, la combinación del estudio y el trabajo continuará desarrollándose progresivamente en sus diversas modalidades, con vistas a contribuir a la formación de una conciencia de productores en los educandos y a prepararlos desde su más temprana edad, para vivir en una sociedad de trabajadores, a la vez que crea las bases para eliminar los prejuicios derivados de la división entre el trabajo manual y el intelectual como elementos integrantes de la formación de los jóvenes y como medio de promover la participación masiva de esas actividades¨. (31)

En general, podemos plantar que en la raíces de nuestra educación se evidencia la necesidad de la integración del estudio-trabajo.

La aplicación de este principio adquiere mayor significación en nuestros días al constituir una vía para la formación de niños, adolescentes y jóvenes para la vida social.

PROBLEMAS ACTUALES EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD LABORAL DE LOS ADOLESCENTES EN LOS TALLERES DOCENTES

En el trabajo desarrollado por Julio Cerezal y Colectivo de Autores (ICCP) sobre la nueva concepción de la asignatura Educación Laboral y su incidencia en la formación laboral de los estudiantes se plantean de forma clara los resultados del perfeccionamiento en la determinación del contenido que debe formar parte de la preparación básica de los escolares. Esta preparación permite que en todos los grados todos los niños y adolescentes pasen por áreas de trabajo fundamentales, mediante las que adquieren los conocimientos, habilidades y hábitos laborales que son transferibles a otras esferas de trabajo de la producción y los servicios y permiten una adecuada preparación para la vida.

En la Secundaria Básica se vinculan a diferentes áreas de trabajo de la producción o de los servicios en correspondencia con la posibilidades de cada escuela y el desarrollo alcanzado por el territorio, denominado ¨trabajo con variantes¨, atendiendo a que se pueden seleccionar programas más factibles a

desarrollar en las áreas de la producción industrial, agrícola o de servicios. Contribuye (en el 8º y 9º grado) a ampliar y perfeccionar las habilidades alcanzadas durante la formación básica y adentrar a los alumnos en procesos productivos de mayor complejidad.

Los adolescentes se incorporan al trabajo productivo y socialmente útil organizados en ¨Brigadas de trabajo¨ vinculados a tareas de la producción y los servicios en empresas y centros de cada territorio. Constituye la continuación lógica del trabajo y refuerza la preparación para la vida laboral futura.

De esta manera en el nivel medio básico se logra una preparación general y más especializada, ya que en 7º grado se consolida la preparación básica en el taller docente de la escuelas, el cual queda libre al poder vincular a los alumnos de 8º y 9º grado a otras áreas y asegura el logro de habilidades básicas a un nivel superior.

Entre las habilidades prácticas fundamentales que se desarrollan tenemos: rasgar, plegar, cortar, doblar, unir, perforar, dar acabado, realizar empalmes, aplicar diferentes técnicas para el trabajo.

Las áreas fundamentales en que trabajan los alumnos en el nivel medio básico son:

- Trabajos con madera y metal
- Trabajos de electricidad
- Dibujo básico
- Diferentes variantes de talleres
- Trabajo de confecciones y artesanía
- Trabajo de cocina y de servicios generales
- Reparaciones menores de la vivienda
- Trabajo agrícola
- Variantes representativas en la comunidad

A pesar de estar planificado el desarrollo de una serie de habilidades a través de las diferentes áreas de trabajo en que participan niños y adolescentes, éstas alcanzan aún un nivel bajo, debido a diferentes factores tanto materiales como educativos.

Si bien un elemento esencial a tener en cuenta es el contenido de trabajo en el plan, en su ejecución práctica deben atenderse una serie de aspectos fisiológico-higiénicos que garantizan la efectividad de éste, y que en la actualidad o no se tienen en cuenta, o se presentan insuficencias que afectan tanto la salud del escolar como su acción educativa.

El estudio del régimen de trabajo en la condiciones concretas de la actividad laboral en los talleres docentes no ha sido lo suficientemente abordado en la literatura.

Existe un predominio de los trabajos dirigidos a fundamentar el efecto de las cargas laborales sobre el organismo, más que de la estructuración del proceso laboral: intensidad y duración de las operaciones laborales o la relación entre ambos como criterios e efectividad.

En la primera dirección coinciden los trabajos de Rojas Alberto N. (1985), Bravo Santos, Ortega Martínez (1985), Viña Brito (1985), Almirall Hernández y González Muñoz (1990), donde se enfatiza en el comportamiento de los cambios fisiológicos del organismo durante la actividad laboral en trabajadores y jóvenes.

En la segunda dirección se destacan trabajos realizados por diferentes autores extranjeros en la determinación del nivel óptimo de las operaciones laborales en el proceso de ejecución del trabajo en talleres docentes (Kosilov, S.A., 1965, Leonova L.A., 1983, Kaminskaya T.N., 1985; Pomonomarenko-II, 1981).

Cambios fisiológicos del organismo durante la actividad laboral

En los últimos decenios entre los diferentes métodos de investigación del estado de aprovechamiento locomotor ocupa un lugar importante el registro electromiográfico. Las funciones motoras del hombre constituyen uno de los objetivos de la investigación fisiológica. Ellos se encuentran en relación con la regulación y las peculiaridades de la actividad nerviosa superior.

El estudio fisiológico de las funciones motoras del hombre tienen gran significación práctica para distintas actividades tales como trabajo, deportes, etc.

Con la ayuda de la ergografía y dinamometría se han realizado y se realizan muchas investigaciones de las funciones motoras, sin embargo, la dinamometría y ergografía son más utilizadas para registro de laboratorios y menos para registrar los actos motores del hombre en las condiciones naturales (Person P.S. 1969).

El resultado de la observaciones y experimentos realizados por M.V. Antropova relacionado con la características morfofuncionales del organismo y sus posibilidades funcionales y adaptativas en las diferentes etapas de su formación, así como, las leyes que rigen los cambios de su capacidad de trabajo bajo la influencia de factores externos e internos, permiten establecer exigencias normativas. Estos hacen posible la creación de condiciones que actúan e interactúan con el crecimiento y desarrollo del organismo de niños y adolescentes.

En estudios realizados por el Dr. Fernández Echeverría (1977) sobre fisiología del trabajo se plantea que la misma no solo se refiere a la fisiología muscular aplicada a la cuestiones prácticas del trabajo diario, sino que está relacionada con la interpretación fisiológica de todas las funciones corporales que entran en actividad durante el trabajo muscular, cardiovascular, respiratorio, sensoriales, etc., que garantizan el equilibrio interno. Al analizar los diversos factores que afectan la salud de los estudiantes en la actividad laboral se refiere al desequilibrio entre la dinámica de trabajo y las demandas funcionales del

organismo que se pueden producir en el aparato motor y los órganos de los sentidos.

Leinik M.V. (1951) realizó estudio sobre los cambios fisiológicos en los músculos y determinó los estadíos de descanso durante el trabajo fisiológico. El análisis de los resultados obtenidos demuestran que durante el trabajo dinámico no solamente cambian la capacidad de trabajo de los músculos (se eleva o desciende) sino también las peculiaridades fisiológicas y bioquímicas de ellos. Dentro de esto es característico que los cambios que se producen no sólo tienen un aspecto cuantitativo sino también cualitativo, es decir, que durante un trabajo dinámico unos indicadores pueden incrementarse, mientras otros pueden disminuir.

La productividad de los movimientos de trabajo dependen siempre de la magnitud de la fuerza muscular desarrollada por la personas.

La magnitud de la fuerza muscular depende de toda una serie de condiciones o factores tales como: el sexo, la edad, grado de entrenamiento, estado de salud y el grado de extenuación.

La fuerza máxima se puede aumentar mediante un entrenamiento sistemático y bien organizado. Los resultados de las mediciones de la fuerza muscular de la mano de los escolares y su comparación con los parámetros de calidad en la ejecución de su trabajo demuestran una alta correlación (r = 0,71) Savvateeva S.S. (1967). El valor de la fuerza no caracteriza totalmente la capacidad de trabajo muscular de la persona. Ocurre a veces que una persona puede desarrollar una fuerza grande pero no es capaz de mantenerla durante tiempo prolongado y en otros casos sin disponer de grandes esfuerzos puede mantenerse durante largo tiempo un esfuerzo moderado. A esto se le llama resistencia muscular (Kosilov S.A. , 1967).

La resistencia muscular es un elemento de gran importancia durante la actividad laboral, pues ella permite la realización de actividades de magnitudes moderadas y su duración relativamente prolongada sin que aparezcan signos marcados de fatiga temprana. La resistencia muscular puede indicar el grado de adaptación del organismo a una determinada actividad física, por esto es necesario tener en cuenta el cumplimiento de los diferentes factores que inciden sobre el organismo y el entrenamiento sistemático del mismo.

Los mayores incrementos de este indicador se producen entre los trece y quince años y aumentan con la edad y volumen de trabajo. Se encontró que este indicador también tiene relación con el nivel de desarrollo físico (G. García, 1986).

En el proceso del desarrollo ontogénico se incrementan el nivel de resistencia en los escolares correspondiéndose con el aumento gradual de las posibilidades funcionales del organismo sometido a la influencia de distintas intensidades de trabajo. En este sentido se encontró que existen etapas de maduración de las diferentes funciones y que se produce de forma heterocrónica. El descubrimiento de estas regularidades permiten utilizar cargas de distintas intensidades en el proceso docente y resolver de forma adecuada las tareas

relacionadas con el desarrollo del aparato locomotor de los escolares en diferentes períodos ontogenéticos.

Se estudió la capacidad de trabajo del aparato locomotor en cuatro grupos de edades de muchachos 15 – 16, 17 - 18 años. Durante su aprendizaje en el instituto tecnológico textil, se produjeron cambios en la fuerza y resistencia muscular de la mano derecha, se encontró una capacidad de trabajo más baja y menores posibilidades del aparato locomotor en los adolescentes de menor edad.

La fuerza y resistencia muscular en los muchachos aumentó fundamentalmente desde 15 y 18 años, la máxima fuerza se alcanza a los 17 años y entre los 17 y 18 años no existen diferencias, de la misma manera se comportó la resistencia muscular.

La alteración de la regulación nerviosa en la actividad del sistema cardiovascular puede ser provocada por distintas causas. Estas pueden estar dadas por una excesiva carga física, un elevado ritmo de trabajo y una tensión nerviosa superior a la que se puede soportar. Al cumplir tareas de producción para las cuales los estudiantes aún no están bien preparados, pueden haber casos en que en el sistema nervioso central se produzcan durante un tiempo prolongado procesos muy fuertes de excitación.

La suma de las huellas de excitación sucesivas puede sobrepasar un límite a partir del cual comienza la alteración de la concordancia entre la fuerza de la excitación y la magnitud de la acción refleja. Esto puede convertirse en principio de alteración de los procesos normales de la acomodación de las funciones para la actividad común de trabajo. Las alteraciones de las funciones del sistema cardiovascular se producen cuando los excitantes condicionados, que provocan un efecto contrario obran simultáneamente.

Algunos investigadores han realizado, para comprobar los procesos de adaptación del sistema cardiovascular para el trabajo y prevenir oportunamente la posibles alteraciones de las funciones cardiovasculares los métodos de determinación de la frecuencia del pulso y el nivel de la presión de la sangre. En condiciones fisiológicas normales la presión arterial está sometida a notables oscilaciones. Durante el trabajo físico la presión arterial aumenta pero no de forma significativa.

Cuando se aplica un entrenamiento físico intenso la presión arterial es más elevada que en aquellas personas que no lo realizan. La presión arterial sistólica y diastólica aumentan con la edad.

Se ha comprobado en algunas investigaciones por algunos autores, S.A. Kosilov (1968), Dr. Silvio Viña Brito (1985), N.V. Antropova, A.G. Jripkova (1985) que la reacción correcta del sistema cardiovascular ante el trabajo muscular consiste en el aumento moderado (hasta 160 mm de la columna de mercurio) de la presión arterial mínima de la sangre con una aceleración del pulso no mayor del 50 % de la magnitud inicial.

En los tipos que conjuntamente con la alta carga física están relacionadas con la acción de una elevada temperatura, la adaptación de la actividad cardiovascular tiene ciertas características. En tanto que el trabajo físico conduce a la elevación de la presión arterial, la elevada temperatura del aire y el calor estimulan la dilatación de los vasos sanguíneos, por lo que primeramente se observa una elevación de la presión arterial, disminuyendo luego por la influencia de la temperatura ambiental.

Algunos investigadores S.A. Kosilov (1965), Arthur C. Guyton, Dr. C. C. Arcia, Dr. E. Bravo Santos, Dr. Ortega Martínez coinciden en que el pulso diminuye con la edad probablemente por el tamaño del corazón. También se observa coincidencia en el estudio de estos autores en que la frecuencia del pulso tiende a aumentar con la actividad.

El pulso varía entre los límites que dependen del grado de aptitud del individuo y de la intensidad del trabajo. Valores frecuentes de estos límites son 70 P/m en reposo y hasta 200 pulsaciones en un ejercicio muy intenso.

El ritmo cardíaco es relativamente mayor si la carga de trabajo físico se hace con los brazos y en trabajos con aplicación de fuerza sin movimiento a lo que se le domina trabajo estático.

Una misma carga de trabajo física provoca un ritmo cardíaco mayor en un ambiente térmicamente satisfactorio. Un estado emocional y el nerviosismo durante la realización de trabajo de intensidad pueden alterar también el ritmo cardíaco.

Para una misma carga de trabajo físico las mujeres requieren un mayor ritmo cardíaco debido al menor contenido de hemoglobina en la sangre y a ser menor su talla, Dr. Silvio Viña Brito (1985). Bajo la influencia del trabajo muscular la frecuencia del pulso y la tensión sanguínea crece casi proporcionalmente a la intensidad del trabajo.

De lo anteriormente señalado se deduce que simultáneamente con la adaptación del sistema cardiovascular para el trabajo debe verificarse también la adaptación correspondiente de los órganos de la respiración.

El mecanismo fisiológico de regulación de la respiración incluye los reflejos condicionados que aparecen en la reacción de la respiración ante las variaciones que se operan durante el trabajo, así como las reacciones reflejas innatas ante excitaciones del centro respiratorio.

La cantidad de aire inspirado y espirado durante cada respiración puede variar en grandes proporciones En reposo con cada movimiento respiratorio la persona puede inspirar y espirar de 300 a 500 cm^3 de aire como promedio, durante el trabajo la profundidad de la respiración es más estable.

En estado de reposo los movimientos respiratorios son menores que durante el trabajo. En todas las acciones de trabajo los movimientos respiratorios

deben funcionar rítmicamente. La ventilación pulmonar ha de crecer de acuerdo con las exigencias de O_2 preferentemente como resultado de la intensificación de las inspiraciones y espiraciones y en menor grado, como resultado de la aceleración de la respiración.

La ventilación pulmonar aumenta con la intensidad del trabajo desde 6 litros/minuto durante el reposo hasta 150 l/mtos durante el trabajo pesado. Esta variación se compensa con una mayor o menor extracción de O_2 del aire inspirado en los pulmones para obtener el necesario según la demanda del organismo.

Los investigadores demuestran, Arnoldi T.A. (1971), Karzov (1972), Kosilov S.A. (1973), Pavlovich K.E. (1977) y otros, que los cambios fisiológicos fundamentales que se observan en el proceso de adaptación de los escolares a las condiciones laborales son dadas en los sistemas nervioso, cardiovascular, respiratorio y aparato locomotor. Estos cambios fisiológicos que se producen en el organismo no siempre son del mismo grado pues están en relación con la dificultad del trabajo.

Las investigaciones realizadas por diferentes autores extranjeros sobre el estado funcional del organismo de los escolares en el proceso de ejecución de operaciones con metales, han demostrado que las más voluminosas son el corte y limado. La frecuencia del pulso fue más alto que en las restantes operaciones (131 y 110 por minutos respectivamente) y también el más alto consumo energético. Se encontraron cambios insignificantes en la pulsaciones por minutos durante las operaciones de medición y precisión de detalles.

En el procesamiento de la madera la operación de mayor volumen por el consumo energético fue el corte. Durante este tipo de trabajo el pulso alcanzó una frecuencia de 122 por minuto.

Estos datos le han permitido a autores como Kamiskaya T.N., fundamentar el tiempo óptimo que pueden trabajar los adolescentes sin receso. Así para los escolares de 12 - 14 años el tiempo óptimo de trabajo en operaciones de gran volumen es de 10 minutos y para los menos voluminosos de 15 minutos.

Para los escolares de 10 - 11 años el tiempo es un poco menor, alcanzado de 6-9 minutos al trabajar con metales y de 8 - 11 minutos en el taller de madera. De la misma manera han sido determinados en investigaciones realizadas en Rusia y otros países, indicadores como el número óptimo de operaciones durante el trabajo de los escolares, así como la estructura de estas en el proceso productivo. Las condiciones de trabajo en el taller también han sido estudiadas. Entre ellas tenemos iluminación, el ruido, etc.

A manera de ejemplo presentaremos el tiempo de trabajo permisible en condiciones de ruido para escolares de 14-15 años, ante una intensidad de ruido de 75 dB- se les permite trabajar 3 horas continuadas, 80 dB- 2 horas de trabajo, 85 dB- 1 hora, 90 dB- media hora y 95 dB- o más no se les permite realizar trabajo alguno.

Los datos obtenidos por Ponomarenko I.I. y otros (1981) confirman el hecho que en los adolescentes sometidos al ruido continuado en talleres, la sensibilidad auditiva se reduce de 2-4 veces con respecto a la de los adultos en iguales condiciones.

Esto significa que en los talleres docentes es necesario tomar las medidas de protección necesarias contra el ruido.

Implicaciones fisiológicas de la posición del cuerpo durante la actividad laboral

Según datos de la Biomecánica, la posición del cuerpo humano se determina por su orientación y ubicación en el espacio, así como por su relación con el apoyo.

Cada una de las posiciones se caracteriza por ciertas condiciones de equilibrio, determinadas en lo fundamental por la dimensión de la superficie de apoyo y por una determinada disposición recíproca de los eslabones del aparato de apoyo, además, por el grado de tensión de los músculos, la posición de los órganos internos, el estado de los sistemas circulatorio y respiratorio y por consiguiente, por el gasto de energía.

La posición de pie es la más natural para el hombre. Su mantenimiento se asegura por la existencia de una serie de particularidades anatomofisiológicas del cuerpo:

- Las curvaturas de la columna vertebral y el ángulo del hueso ilíaco de 40-45 grados, contribuyen a la distribución uniforme de la fuerza de gravedad del cuerpo y la tracción muscular.
- Los discos invertebrales cartilaginosos amortiguan los golpes de los movimientos y aseguran la movilidad de la columna vertebral.
- La disposición recíproca de los órganos internos y sus incersiones están más adaptadas a la posición vertical.
- En esta posición el hombre tiene condiciones favorables para la observación visual, el desplazamiento y las coordinaciones sensomotoras.

Sin embargo, el mantenimiento de la posición ¨de pie¨ es más fatigosa que la posición ¨sedente¨ puesto que requiere de un considerable trabajo de los músculos para balancear y mantener el equilibrio del cuerpo, se eleva el consumo de energía, aumenta la presión hidrostática de los vasos sanguíneos y disminuye el retorno venoso mientras se aumenta el gasto cardíaco.

Se puede considerar una postura laboral normal en la posición de pie, la postura en la cual el hombre no tenga que inclinarse hacia adelante más de 15 grados Las inclinaciones hacia atrás y hacia los lados son indeseables. Conviene evitar las posiciones laborales fijas durante mucho tiempo (18).

Al cumplir algunos tipos de actividad laboral hay que prever que se alternen las posiciones laborales sedente y de pie, lo cual permite cambiar de músculos que soportan la carga estática.

En aquellos trabajos donde se empleen grandes grupos musculares como guataquear, cortar cañas, etc., no es posible que el individuo trabaje una jornada laboral con una intensidad que requiera el consumo máximo de oxígeno, recomendándose como límite admisible la intensidad del 30 % del volumen máximo de oxígeno (19).

EN RESUMEN PODEMOS PLANTEAR QUE:

- Cuando se aplican los principios higiénicos estudiados en la organización del régimen de trabajo, mejoran el nivel de actividad de los alumnos, la distribución de las operaciones, el pulso y el nivel de fatiga.
- Existen fluctuaciones en los indicadores fisiológicos estudiados. La fuerza ante un trabajo estático aumenta, la resistencia muscular disminuye. De la misma manera no se observaron cambios significativos en diferentes indicadores al establecer la relación con el nivel de desarrollo físico.
- Ante una actividad de carácter dinámico, se incrementó el volumen de trabajo y disminuyó el nivel de fatiga, lo que se corresponde con el nivel de los alumnos.
- Existe una relación positiva entre los indicadores de fatiga y algunos de los restantes estudiados: Volumen de trabajo y nivel de fatiga en un trabajo dinámico, por lo que pueden tomarse en cuenta por el profesor para la dosificación de las cargas laborales.
- Para la valoración higiénica de la actividad laboral en los talleres docentes, es posible utilizar el sistema de principios y requisitos higiénicos aplicados en el trabajo experimental, así como los indicadores fisiológicos que más varían bajo los efectos de la carga laboral.
- La organización higiénica de la actividad laboral en los talleres docentes de la Secundaria Básica, constituye una vía de integración del estudio-trabajo que favorece el fortalecimiento del estado de salud de los adolescentes, así como el desarrollo de una serie de cualidades positivas de su personalidad.

BIBLIOGRAFIA

1. Aguayo Sanchéz, A.M. ¨Lecciones de higiene escolar¨ Habana. Cultural S.A. 1929. Págs. 109-213
2. Aguilar Valdés L. y otros. ¨Estudio de algunos aspectos del ambiente social y aprovechamiento escolar en niños de primaria¨. Trabajo presentado en la Sociedad de Higiene y Epidemiología. Mayo 1984.
3. Aguilar Estévez, T. ¨Principios teóricos para el estudio experimental de la adaptación de los escolares a cargas intelectuales y físicas¨. TCI. La Habana ISPEJ Varona. 1986.
4. Almirall Hdez. P.; J. González Muñoz. ¨Fatiga, calor y producción en cadena¨. En Revista cubana de Higiene y epidemiología No. 2. Abril-Junio 1990. Pág. 201-209.
5. Antrópova M.V. ¨Fundamentos de Higiene escolar¨. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1978. 286 p,
6. Arbesú González N. ¨Influencia de distintos regímenes de movimiento en el estado funcional del organismo de los escolares cubanos¨. Resumen de Tesis doctoral. Moscú. 1981 (En Ruso).
7. Arcia Piloto C. ¨Capacidad de trabajo físico y mental en adolescentes¨. Congreso Nacional de Higiene y Epidemología. 1987.
8. Arnoldi, I.a.; Kondratieva I.N. ¨Trabajo y salud de los adolescentes¨. Moscú. Editora Medicina. 1972. 64 p.
9. Castro Ruz, F. Discurso pronunciado en la inauguración de la ESBEC ¨Ernesto Che Guevara¨. 1971 (17 de Enero).
10. Castro Ruz, F. Discurso pronunciado del 8 de Dic. De 1972. En ¨La Educación en Revolución ¨Instituto Cubano del Libro. 1976. Pág. 136.
11. Chiong Molina Ma. O. ¨La higiene de la actividad docente¨. C. Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1995.
12. De Armas Rodríguez, M. ¨Raíces históricas de la combinación del estudio con el trabajo¨. En Revista Educación. Enero-Marzo 1985. No. 56. Pág. 94.
13. Díaz Castillo, A. y otros. ¨La escuela al campo y su repercusión en el organismo del estudiante¨. En Boletín epidemiológico No. 7. C. Habana. 1984.
14. Fernández Echavarría, A. ¨Fisiología el Trabajo¨. Nociones generales. C. habana. Editorial Científico-Técnica. 1977.
15. Figueredo Rodríguez, A. ¨Condiciones microclimáticas y su relación con la concentración de polvo en Talleres de Educación Laboral¨. C. Habana. TCI. ISP ¨E.J. Varona¨. 1988.
16. Fokina N.S. ¨Higiene del trabajo en los Talleres¨. En Shkola y Proizvodstvo. No. 21. 1985. Pág. 25-27.
17. García García, T. ¨El adolescente en el medio laboral¨. Trabajo de Especialista de 1er. Grado en Higiene escolar. La Habana, 1981.
18. García Batista, G. ¨Particularidades funcionales del aparato locomotor de los escolares cubanos¨. En: Revista Varona. No. 15. Año VII. 1985.
19. García Batista, G. ¨Valoración higiénica del aparato locomotor de los escolares contemporáneos de 7-17 años¨. Moscú. Resumen de Tesis doctoral. 1986.

20. Kaminskaya G.N. ¨Determinación de la duración óptima en la realización de las operaciones laborales fundamentales de los alumnos de 4º grado¨. En: Higiene y Sanitaría. Moscú, 1982.
21. Karzov I.D.; Pavlovich K.E. ¨Criterios fisiológicos en l preparación profesional de los adolescentes para diferentes profesiones¨. Moscú. Editorial Medicina, 1977. Pág. 176.
22. Koroliov F. ¨Lenin y la Pedagogía¨. Moscú. Editorial Progreso. 1977.
23. Kosilov s.A. ¨La fisiología del trabajo y la enseñanza productora¨. Moscú. Editorial Progrejisdad. 1965. 250 p.
24. Martí Pérez, J. ¨Escritos sobre educación¨. La Habana. Editorial ciencias sociales. 1963.
25. Martí Pérez, J. ¨Obras Escogidas¨. Tomo II. La Habana. Editora Política. 1979.
26. Marx C., Engels F. ¨Obras Escogidas¨ Tomos I y II. Editorial, Progreso. Moscú, 1982.
27. Norma Cubana. ¨Iluminación natural en edificaciones¨ No. 005. 1980.
28. Norma Cubana. ¨Ruido¨. 19.01.04. SNPRT 1981.
29. Norma Cubana. ¨Aire en la zona de trabajo¨. 1901.03. SNHT. Requisitos higiénico sanitarios.
30. PCC. Tesis y Resoluciones. I congreso del Partido Comunista de Cuba. Tesis sobre política educacional. C. Habana. Editora Ciencias Sociales. 1978. Pág. 9.
31. PCC. Programa del PCC. La Habana. Editora Política. 1978.
32. Rachenko I.P. ¨Organización científica del trabajo del profesor¨. Traducción del Ruso. Moscú. 1982.
33. Rojas Martínez, A. ¨El ambiente laboral y las variables fisiológicas en estudiantes de confecciones textiles¨. Trabajo de especialista de 1er. Grado en Higiene escolar. C. Habana, 1985.
34. Torriente Pallido, A. ¨Aplicaciones y confiabilidad de una prueba para medir síntomas subjetivos de fatiga. Trabajo de especialista de 1er. Grado de Medicina del trabajo. C. Habana. 1982.
35. Viña Brito, S. , Gregori Torada, E. ¨Ergonomía¨. C. habana. Ediciones ISPJAE. 1985.
36. Weiner, D.A. ¨Npormal hemodynamic ventilation and metabolic response to exercise¨. Archiver of internal Med. 143: 2173-2175, 1983.
37. Yoshitake H. ¨The characteristic patternsof. Subjetiv fatigue symtons¨. En: Ergonomies. No. 21/3 P. 231-233. 1978.
38. _____ ¨Educación laboral. Programa para la escuela media¨. 7º, 8º y 9º grado. MINED. Cuba. 1980.
39. _____ ¨ Educación laboral. Orientaciones metodológicas¨7º , 8º y 9º grado. Editorial Pueblo y Educación. MINED. 1980.

4.1 ¿QUE SUCEDE ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA? APROXIMACIÓN A UNA CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES Y LA FAMILIA

MSC. ELSA NUÑEZ ARAGÓN.

La familia y los centros educativos son las dos instituciones sociales más importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación así como la adquisición y trasmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad.

Ambas son instituciones emblemáticas de nuestra civilización y aún el hombre no ha encontrado espacios sustitutos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

Sin embargo, en una etapa caracterizada por adelantos científicos - técnicos ni siquiera soñados por generaciones anteriores, ambas instituciones son sometidas a serias críticas, se habla de su crisis y deterioro y algunos desde posiciones sociales y políticas diferentes, hablan hasta de su necesaria desaparición.

Es una realidad que aún hoy, en la entrada a un nuevo siglo, el ser humano sigue necesitando de ambas. Experiencias llevadas a cabo en busca de espacios alternativos a la familia como los Kibutz en Israel han fracasado. El padre y la madre extrañan y necesitan de las relaciones paterno filiales, la convivencia y el disfrute colectivo de las pequeñeces de la cotidianeidad en familia. Los hijos extrañan el afecto de sus padres y por supuesto la influencia educativa de estos hasta ahora se considerada por estudiosos de las más disímiles posiciones como **INSUSTITUIBLE.**

Comentario [EBP1]:

Por otra parte, las tendencias que abogan por una enseñanza en manos de simples pero frías máquinas cibernéticas, nos sitúan ante el peligro de despojar al proceso de enseñanza aprendizaje de toda su dimensión humanista y de expropiar al ser humano de la relación que, atravesada de aciertos y desaciertos, bondades y viscicitudes, encuentros y desencuentros, establecen alumnos y maestros y a través de la cual se producen importantes procesos educativos y afectivos entre ambos. Por otra parte, plantea el riesgo de caer en enfoques educativos pragmatistas, ausentes de la dimensión axiológica que no permita distinguir al "estudiante - usuario" entre el uso pacífico del átomo por ejemplo y su perversa utilización que puede hasta poner en peligro la propia subsistencia de nuestra civilización.

Participamos de la consideración de que el hombre, y fundamentalmente, el niño pequeño, necesita de ambas, por tanto creemos en la necesidad de preservarlas y perfeccionarlas para que continúen cumpliendo sus respectivas funciones.

La interacción entre estas dos instituciones no escapa a estas críticas y cuestionamientos. Hay estudiosos del tema que afirman :" Mientras se culpan mutuamente de los males reales o imaginarios de la educación, vemos configurarse dos bloques, uno de maestros, educadores y otro, de padres, que van enquistándose en una hostilidad gravemente perjudicial para el proceso educativo y en última instancia, para el propio niño.

En nuestro país esta problemática cobra singular importancia. La familia se reconoce estatal y jurídicamente como la célula principal del funcionamiento social y como la institución básica fundamental responsable de la educación de las nuevas generaciones, lo cual ha quedado refrenado en nuestra Ley de Leyes.

Por su parte la escuela tiene la alta responsabilidad de "preparar para la vida a niños y jóvenes en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social revolucionario y con vistas a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo (3)
Este encargo mantiene su vigencia y su concreción "en la labor de cada maestro y de cada escuela". Además, se le reconoce su papel en la comunidad como "agente de cambio en sentido positivo y de la adecuada interacción de todos los factores depende la fortaleza de los principios que sustenta la obra de la revolución y las conquistas alcanzadas..."(4)

Como parte de su papel como agente de cambio en la comunidad y dentro de su encargo social se comprende la atención a la familia de sus educandos así como la contribución a su preparación para que esté en condiciones favorables de cumplir su función educativa.

Por tal razón la familia y el centro educativo no deben marchar por senderos alejados y mucho menos contradictorios.

Es cierto que a la familia no se le puede normar su funcionamiento, éste queda al arbitrario íntimo de cada hogar, así como su modo de vida, estilo y procedimientos educativos. Pero sí se la puede ayudar, y lo que es más importante marchar junto a ella, no "a pesar de ella".

La familia cubana de hoy se encuentra sometida a fuertes presiones que pueden estar produciendo cambios en su funcionamiento interno como mencionaremos más adelante, ella es el baluarte de resistencia primario de nuestra sociedad, pero indudablemente a un alto costo personal de sus miembros.

En este contexto, la educación de los hijos se convierte en un logro social a mantener pues es portador de sentimientos de tranquilidad al interior de la familia y tan importantes como estos de estabilidad social a un nivel macrosocial. En este sentido la relación de ambas instituciones demanda de una atención rigurosa pues al compartir tan importante encargo, debe existir entre ambas cierta coherencia y unidad de objetivos e intereses, lo cual no siempre se logra.

El presente material pone a disposición de maestros, profesores, padres y todos aquellos interesados en la temática las reflexiones y resultados de investigaciones de la autora, quien lleva más de dos décadas dedicada al estudio y tratamiento de la misma.

1. FAMILIA Y ESCUELA: INSTITUCIONES SOCIALES

La sociedad es la forma de organización superior de la civilización humana. La misma está conformada por una serie de instituciones que ha ido creando el hombre para su propio control, beneficio y disfrute.

Una institución social es "determinada organización de la actividad social y de las relaciones sociales realizadas mediante un sistema recíprocamente convenido de patrones de conducta. La función de estas instituciones es regular las distintas esferas de las relaciones sociales. Según esta función se distinguen las instituciones políticas, económicas, jurídicas, culturales y otras..." Dentro de esas "otras...." la familia y la escuela constituyen dos de las más importantes para el funcionamiento de toda la sociedad.

La familia es institución social en tanto el conjunto de relaciones familiares y conyugales socialmente aprobadas. Además de ser responsable del cumplimiento de algunas funciones para la sociedad como son la reproducción de la especie, así como de todo el legado histórico cultural de la humanidad que se trasmite en su seno de generación en generación.

La escuela es institución social en tanto es parte de un sistema que además de cumplir funciones de dirección social, las cumple también de control de los procesos del desarrollo intelectual, moral y físico de la joven generación. El sistema de capacitación profesional por su parte controla la distribución de las generaciones que comienzan su vida laboral independiente, por las distintas "células" de la estructura social : las clases, los grupos, las capas sociales y los colectivos laborales".

Para nuestros fines investigativos nosotros consideramos a la sociedad un sistema, conformado por diferentes subsistemas compuestos por diferentes elementos, entre ellos las instituciones sociales, de esta forma la familia y la escuela los consideramos como dos subsistemas de un sistema mayor que es la sociedad.

Como puede apreciarse son elementos del enfoque sistémico nuestro marco teórico en este sentido, pues nos permite analizar la realidad en términos de relaciones que generan cambios y evolución. Este enfoque parte de la Teoría General de Sistema, elaborada por Ludwin Von Bertalanffy en la década del 60.

Esta Teoría cobra relevancia dentro del marco de las ciencias sociales por el interés creciente que se produce en las relaciones humanas y la atención que en ellas se concentra, por otra parte, el creciente papel que se le ha asignado a la comunicación en la concepción del hombre y el orden social ha hecho volver la mirada hacia la necesidad de las relaciones con sus semejantes.

Definiremos algunos conceptos de interés :

SISTEMA :la definición fundamental de sistema fue elaborada por Von Betalanffy (1962) como : un conjunto de elementos en interacción.

PROCESO :se refiere principalmente a los aspectos relativos a las reglas que imperan en el funcionamiento del sistema y también al momento evolutivo en que se encuentra.

ESTRUCTURA :representa la organización de que se dota a un sistema para su funcionamiento. Existen dos conceptos básicos en este sentido, muy utilizados en la teoría sistémica de familia : limites y jerarquías.

LIMITES :contornos o fronteras que marcan o delimitan las áreas que identifican a un sistema y que definen sus elementos sus elementos o componentes.

Pueden tener diferente grado de permeabilidad o impermeabilidad y de rigidez o flexibilidad, dependiendo de la forma en que el sistema defina sus contornos o fronteras, así como los contornos y las fronteras de los subsistemas que los constituyen. De esta forma los sistemas pueden ser abiertos o cerrados.

SISTEMAS ABIERTOS : tienen una relación continua con otros sistema de su contexto, llevando a cabo intercambios constantes de información y contactos, que al mismo tiempo provocan reajustes constantes. Tienen tres propiedades fundamentales :

TOTALIDAD : el sistema tiene una identidad y una organización que van más allá de la suma de las características individuales de sus miembros. Los cambios que se producen en una parte del sistema afectan a este en su totalidad.

EQUIFINALIDAD : se refiere a que los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo en los sistemas son los que determinan el estado actual, no las características de los elementos de que se partía.

AUTORREGULACIÓN : los sistemas abiertos tienen influencia del exterior y del interior y tienden a la modificación. Para que estos cambios no rompan la estabilidad del sistema, estos tienden a regularse a sí mismos y tienen a la homeostasis.

CAUSALIDAD CIRCULAR : se parte de la idea de que la realidad es circular, y los fenómenos actúan en la realidad están en interacción continua unos respecto a otros y que las conductas de unos influyen en los otros de manera recíproca.

RETROALIMENTACION : a partir de esta visión circular de la realidad de las comunicaciones y las relaciones entre los elementos de un sistema, se atribuye gran importancia a los efectos que provoca un elemento sobre el otro en sus comunicaciones sucesivas. Este efecto puede ser positivo si acentúa y estimula la transformación y negativo si el equilibrio que provoca atenúa los impulsos hacia el cambio.

HOMEOSTASIS Y CAMBIOS : los estímulos externos e internos afectan la estabilidad del sistema. Es propio de los sistemas abiertos las tendencias contrapuestas a la estabilidad y al cambio, estas provocan la necesidad de plantearse el camino a seguir. En general intentan mantener un equilibrio entre una tendencia a la transformación y otra a mantener la estabilidad, en busca de conseguir un equilibrio, homeostasis, que le permita sobrevivir. Cuando un sistema entra en una situación de crisis y se producen "disfunciones" es porque se ha roto el equilibrio que se había logrado. En estos casos el sistema se enfrenta a diversos tipos de salida, por ejemplo hacer más rígidas sus reglas de funcionamiento, romperse o buscar ayudas externas que le permitan re-equilibrarse. El sistema intenta encontrar siempre un equilibrio entre las tendencias al cambio y las tendencias estabilizadoras con la finalidad de poder funcionar de una manera adaptada a sus fines y objetivos.

Quizás parezca algo prolija esta explicación de los conceptos que más nos interesen de esta teoría pero en lo adelante aparecerán utilizados y queremos dejar bien sentado cuál es nuestro punto de partida.

Queremos aclarar además que nuestra inclinación por este marco teórico responde a varios motivos : nos ofrece un marco conceptual donde analizar a la familia y a la escuela como sistemas abiertos con relaciones interactivas entre sí superando análisis lineales que dejan fuera el hecho real de la influencia que ambas instituciones se ejercen mutuamente. A su vez nos permite analizar a cada una de estas instituciones como sistemas en su funcionamiento interno, lo cual ha sido tratado anteriormente en ambas por otras investigaciones de diferentes autores, lo cual nos aporta una serie de elementos, métodos y conceptualizaciones muy útiles para nuestro estudio.

Nos referimos, en el caso de la familia a las aportaciones hechas por esta teoría a la terapia familiar con un resultado prolifero de diferentes técnicas de intervención que han nucleado a sus seguidores en diferentes escuelas. Así tenemos los que intervienen en esta institución fundamentalmente tomando en cuenta su **ESTRUCTURA**, los que se centran en el **PROCESO** que se establece en las comunicaciones entre los miembros de la familia, en sus reglas y funcionamiento interno, y por último los que centran su análisis en el **CONTEXTO** de la familia, su historia e ideología. Estos tres aspectos han sido estudiados a fondo por diversos autores (Minuchin 1985 Watilawick 1982, Salvini - Palazzoli 1985, respectivamente entre otros, generando diferentes técnicas de terapia familiar). Estos estudios se han llevado a cabo fundamentalmente en los Estados Unidos, México y Argentina.

En el caso de la escuela, tomamos como referente las aportaciones realizadas por Avendaño R. y Minujin A. desde la década de los años 70, en un extenso estudio de la institución escolar desde la perspectiva sistémica, y que constituye a nuestro juicio el intento más complejo y abarcador realizado en nuestro país por analizar a dicha institución en su relación con la sociedad a partir de "hacer corresponder la escuela cubana con la proyección del desarrollo de la sociedad, hacia un modelo de socialismo democrático y solidario, a fin de contribuir a formar una nueva generación capaz de ser agente activo y promotor de los cambios que reclama el futuro, conservando lo mejor de nuestros principios y tradiciones".

Estas autoras aplican el enfoque sistémico a la concepción de la escuela y al proceso de formación de la responsabilidad y lo denominan Sistema Autorregulado porque "analiza la escuela, los grupos escolares y los sujetos en su integridad, analizando las relaciones entre los diversos componentes, así como las condiciones necesarias para un funcionamiento adecuado de la autorregulación que se constituye, a la vez, en un principio de trabajo y un objetivo a desarrollar en alumnos y maestros".

Nosotros coincidimos plenamente con las autoras cuando plantean "Decir enfoque sistémico equivale a decir enfoque materialista dialéctico.... Pensar en sistema es pensar en relaciones y procesos, buscar la estructura que compone el quehacer escolar y observar atentamente cómo se produce su desarrollo. Combatir la tendencia al atomismo, al formalismo y la rigidez..."
En este sentido este modelo plantea ver al estudiante como un todo no atomizado con "educaciones" diversas para su desarrollo moral, intelectual, laboral, sexual, etc.

Por otra parte plantea la necesidad de atender las relaciones de los diferentes subsistemas que existen dentro de la escuela : las actividades escolares, las asignaturas, los estudiantes, las personas que se ocupan de su educación, padres, maestros, profesores, personal no docente y de dirección de la institución escolar, la familia, la comunidad y la sociedad global, entre el personal escolar y los funcionarios educacionales.

También a la familia como Grupo Primario, pues como se sabe esta toma una doble función : como instituto social y como grupo primario, y para poder profundizarlo en nuestra comprensión de ella, así como una necesidad metodológica, debemos también analizarla en su carácter de Grupo Primario de la sociedad.

2. LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Es generalizado el concepto de que la familia constituye una de las instituciones básicas de toda sociedad.
Como institución social se le considera "la más estable, duradera y universal de las formas culturales" pues a pesar de haber adoptado en su evolución y desarrollo diferentes estilos y formas organizativas ha mantenido su esencia y razón de ser para el hombre.

Algunos científicos, varios de ellos antropólogos, afirman que las funciones que cumple la familia (procreación, sobrevivencia, educación), persisten y persistirán a través de todos los tiempos pues esta forma de organización es propia de la especie humana, le es inherente al hombre por su doble condición de SER individual y SER social y de forma natural requiere de este, su grupo primario de origen.

Experiencias llevadas a cabo en algunos países, respondiendo a necesidades circunstanciales de los mismos, nos confirman la afirmación anterior.

En la década de los 80, en el estado de Israel, con el fin de convertir con urgencia las tierras desérticas en granjas, se instituyeron una especie de comunas denominadas Kibutz, con el fin de utilizar toda la mano de obra disponible en ese empeño. En estas comunidades todas las personas comparten logros y esfuerzos y tanto esposa como esposo contribuyen al trabajo, con independencia del otro, en la tarea que sea de mayor utilidad. Los niños, son llevados a instituciones infantiles de la propia comunidad, donde madres de allí mismo son entrenadas especialmente para cuidar de todos los niños de la comunidad. Allí, permanecen por grupos etáreos hasta que finalizan la educación media superior, entonces si lo desean pueden ser parte del Kibutz.

Durante su permanencia en la institución infantil el niño puede conocer a sus padres y pasar temporadas con ellos. Casi todas las madres alimentan a sus hijos durante los primeros meses de vida y según crecen pasan más tiempo con sus padres, en la noche y fines de semana.

En una publicación mexicana de 1986 se expresaba lo siguiente:

“Las personas que aprueban el sistema Kibutz opinan que esta forma de vida libera a los padres de hacer todo lo posible por el bien de la comunidad y las relaciones familiares descansan sobre bases más relajadas y agradables” y afirmaba que este

tipo de organización tendía a aumentar y satisfacía a la mayoría de la población de ese país.
Sin embargo, en una publicación de 1992, del propio país, se plantea que en ese año sólo se mantenían en los Kibutz el 4% de la población israelita y que esta cifra tendía a disminuir progresivamente.

Experiencias similares han tenido el mismo fin.
Actualmente, hay bastante consenso en considerar el carácter insustituible de la familia y el papel que desempeña en la sociedad humana, tanto por el grupo de funciones que cumple en sí como por las que cumple para con sus miembros: afecto, seguridad, apoyo, vivencias emocionales primarias que sólo se producen en ese grupo y que son decisivas, como se ha demostrado en múltiples estudios, para lograr un desarrollo moral y pleno en el individuo.

A partir de la década del 60 y en marco de la Teoría General de Sistemas, se ha extendido considerablemente la comprensión de la familia como una unidad sistémica, inserta y relacionada con otros sistemas humanos de diferentes jerarquías o complejidad, es decir, que la familia como institución social, permanece entretejida en una comunidad mayor conformada por otras familias y toda una serie de esferas sociales como son el estado, la política, la educación, la cultura, etc., cada una de ellas con sus respectivas instituciones que han sido creadas por el hombre para su propia organización, regulación, bienestar y disfrute.

Al analizar esta relación sobresale el efecto de influencia recíproca que se produce entre la familia y el resto de las instituciones, pues por una parte, los miembros de la familia participan en ellas influyendo necesariamente en su concepción, evolución y desarrollo; a la vez, dichas instituciones, es decir, la sociedad en su conjunto, influye en la familia.
Y es este un rasgo esencial de esta relación que ha sido analizado por diferentes disciplinas dada su trascendencia en diferentes épocas y desde diferentes posiciones teóricas.

Un importante aporte a la filosofía marxista leninista a esta problemática, lo constituye su comprensión desde una óptica social. Al estudiar la familia como una institución de la sociedad social, para elaborar su concepción materialista de la historia y revelar las principales determinaciones sociales que actuaban sobre ella la institución familia y su papel en la reproducción social, necesariamente estaban revelando elementos claves para el entendimiento objetivo de la relación familia - sociedad desde una perspectiva histórico social.

En este sentido fue decisivo el planteamiento hecho por Marx en 1844 en los Manuscritos Filosóficos sobre la relación social que se da en el marco familiar al afirmar ; "la relación directa, natural y necesaria de persona a persona es la relación del hombre y la mujer. Esta relación natural de los sexos, la relación del hombre con la naturaleza, es de inmediato su relación con el hombre". "También se revela en esta relación hasta que punto en su existencia individual es al mismo tiempo un ser social".
Mas tarde en, "La Ideología Alemana" al afirmar que "la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia es la primera relación social" se esboza claramente la idea de la relación familiar, como la relación social primaria. Y profundizando ende la mujer también.

Y sobre la función económica de la familia, desde una perspectiva social afirmó " En cuanto los medios de producción pasen a ser propiedad común, la familia individual dejaría de ser la unidad económica de la sociedad. La economía doméstica se convertirá en un asunto social, el cuidado y la educación de los hijos también.

Es interesante observar cómo Engels avizoraba elementos de una cierta función social de la escuela al manifestar que la educación de los hijos dejaría de ser un asunto sólo de la familia ; y la sociedad, a través de sus instituciones, indudablemente asumiría también su función.
Y en este sentido al afirmar que la educación familiar había sido hasta entonces la de la explotación de los hijos por los padres apuntaba hacia una realidad social de su época ; el trabajo infantil como fuente de ingreso familiar, a lo que antepuso su idea de sustituir este fenómeno por la "educación social", es decir por la obligación social de brindar educación y otro futuro en general a las nuevas generaciones.

Como puede apreciarse la relación entre la familia y la sociedad transcurre a través de las relaciones de esta con otras instituciones, ella enlaza a sus miembros con el resto de la sociedad en un complejo conjunto de entradas y salidas hacia una red social más amplia.

A la vez que institución social, la familia es un grupo primario que realiza funciones específicas necesarias para la satisfacción de las necesidades de los miembros que la integran, así como de ella misma como unidad vital de desarrollo.

Como institución social, la familia realiza una serie de funciones psicosociales sobre la base del principio de complementariedad por sus diferentes miembros, conforme a los recursos y potencialidades de cada uno de ellos y en función de los roles que les son asignados por el resto del grupo familiar en primera instancia, así como por otras instituciones del sistema social dentro del cual se encuentran insertados; es decir, los grupos de amigos, otras familias, así como otras instituciones sociales: educacionales, culturales, etc.

Existen diferentes esquemas sobre las funciones que cumple la familia como institución social. Adoptamos, el elaborado a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por el Grupo de Estudios de la Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de las Ciencias. Este grupo a su vez tomó como referentes los aportes hechos por la Dra. U. Meier del centro de Estudios de Política Social de la antigua República Democrática Alemana.

El esquema de funcionamiento familiar elaborado prevé: la función económica, referida a todas las actividades que realiza la familia para su sobrevivencia manutención y mantenimiento de la mano de obra de la sociedad.

La función biológica, referida a la perpetuación y prolongación de la especie humana.

La función cultural, espiritual, o función educativa, referida al proceso de trasmisión del legado histórico - cultural de la humanidad, de los valores propios de cada sociedad, lo que permite a la familia aportar individuos adaptados al medio que le corresponde vivir y transformar.

En cuanto a la función espiritual cultural, los autores plantean que juega un papel de suprafunción pues a través del cumplimiento del resto de las funciones se cumple

ella misma. Este carácter de suprafunción no es aceptado por algunos investigadores cubanos, pues ven en su carácter "supra" cierta pérdida de su especificidad, lo cual no es conveniente dada su importancia.

Nosotros comprendemos tal preocupación, sin embargo si aceptamos el carácter de suprafunción de la función educativa, pues si bien a los efectos de su estudio es necesario entrar en divisiones, a la hora de analizar la dinámica intrafamiliar puede apreciarse que el componente educativo de las relaciones está presente en todas y cada una de las actividades que realiza la familia, ya sea para cumplir la función reproductora en los modelos de vida psicosexuales que ofrecen a sus hijos, o en el cumplimiento de la función económica, al determinar la división de las tareas hogareñas, por citar solamente dos ejemplos.

LA FAMILIA LATINOAMERICANA

Los estudios sobre familia en nuestra área son relativamente recientes y en general se ha profundizado más desde el punto de vista clínico, en tanto terapias con diferentes concepciones teóricas y metodológicas. Esto impide tener una visión más profunda y clara de cómo es la familia latinoamericana.

En la literatura consultada al respecto se aprecian dos procesos sociales que están gravitando en la familia latinoamericana de hoy :

* los procesos migratorios
* desarrollo de los medios de comunicación social.

Estos dos fenómenos han traído como consecuencia cambios en los patrones familiares, por ejemplo la familia rural, generalmente de tipo extendida y basada en lazos de consanguinidad, al llegar a la ciudad en busca de un mejoramiento económico, cambia substancialmente en sus patrones, costumbres. Los miembros más jóvenes asumen necesariamente otras formas de comportamiento que tienen su repercusión al interior de su familia de origen y en su concepción en formación de cómo formar la suya.

Haciendo un análisis de la situación de la educación en nuestra área, J. C. Tedescu expresaba en 1993"...uno de los fenómenos más impresionantes de la década pasada es sin duda la enorme brecha que se ha producido entre la ampliación de los circuitos de distribución de mensajes culturales modernos: (educación formal, diarios, televisión, teléfonos, etc.) y el descenso en la capacidad material para satisfacer las expectativas generadas por este acceso, expresada a través de la caída del salario real de la población.

Este fenómeno, originado en nuestro criterio por las políticas neo liberales que con tanto optimismo fueron recibidas en la década de los 80, tuvo también serias repercusiones en la familia latinoamericana, siendo la causa de muchos de estos procesos migratorios y del deterioro económico que se reconoce en la familia actual con sus repercusiones en el ámbito de las relaciones intrafamiliares, funcionamiento, etc.

Como regularidad hemos podido encontrar algunas características que parecen definir un tanto los principales cambios operados:

⇒ Aumento de las uniones consensuales, es decir unión de la pareja sin que medie un vínculo oficial por matrimonio, esta forma está tan extendida en el área que es reconocida como categoría de estado civil cuando se realizan censos poblacionales.

⇒ Desorganización familiar, entendiéndose como tal la tendencia de hijos sin reconocimiento oficial por su padre y la existencia de cual es un serio problema debido al acceso de la mujer a la educación y a mercado laboral.

⇒ Verticalidad en las relaciones, es decir papel del jefe de familia con un estilo de autoridad rígido e indiscutible.

⇒ La pobre participación de la mujer y los hijos en la toma de decisiones.

⇒ Una marcada diferenciación de roles entre el hombre y la mujer

⇒ El aislamiento e individualismo del grupo familiar frente a los problemas de la sociedad.

Sin embargo también se afirma que la familia latinoamericana conserva la unión entre sus miembros, sigue siendo su marco de protección y cuidados por excelencia y como indicador de esta realidad se plantea que los ancianos se mantienen, a pesar de las penurias económicas en el núcleo familiar, manteniéndose la tendencia a no llevarlos a instituciones geriátricas como asilos.

Es decir que la familia de nuestra área sigue jugando su rol como institución social y cumpliendo, con sus logros y reveses las funciones que le son propias para el hombre así como para la sociedad. Algunas de las características antes expuestas son el reflejo del deterioro general de los sistemas socioeconómicos de los países del área en la institución familiar.

LA FAMILIA CUBANA

La familia cubana, aunque no exenta de ciertas dificultades y características no deseables, presenta un cuadro un tanto diferente como institución básica de nuestra sociedad. El diseño y desarrollo de políticas sociales desde los primeros momentos del triunfo de la revolución, dirigidas al desarrollo de la mujer, la salud, la educación, el empleo, así como de la niñez y la juventud, han propiciado que en nuestro país la familia mantenga su vigencia como institución social básica de la sociedad. Esto ha quedado refrendado en la ley de Leyes de nuestro Estado de la siguiente forma: “El Estado protege la familia, la maternidad y el matrimonio(Art. 35); el matrimonio….descansa en la igualdad absoluta de deberes y derechos de los cónyuges, los que deben atender al mantenimiento del hogar y a la formación integral de los hijos….(Art36), todos los hijos tienen iguales derechos, sean habidos dentro o fuera del matrimonio. (Art37)

Las igualdades de oportunidades y derechos para la mujer, la elevación del nivel educacional de la población así como de su nivel de vida hasta el momento en que comienza la etapa conocida como “periodo especial”, por causas que no son objeto de nuestro análisis, situó a la familia cubana en una posición ventajosa con respecto a la familia media de nuestro contexto sociogeográfico pues funcionó como una institución que garantizaba importantes renglones como la transmisión de valores que siempre se produce como parte de la convivencia natural entre padres e hijos en la cotidianeidad del hogar.

En el informe sobre el Estudio de la Cohorte de Niños nacidos en 1973, realizado en el año 19¿ se expresaba :"la familia en Cuba ha ido alcanzando un mayor índice de escolaridad y consecuentemente niveles educacionales que la ponen en mejores condiciones de ejercer una influencia sociocultural más efectiva sobre sus hijos, porque deben comprender, aprender y utilizar mejor los conocimientos científicos y las orientaciones especializadas acerca de la educación, la salud y la forma de vida e interrelaciones del individuo con los otros y con la sociedad en general.
…tanto la madre como el padre alcanzan niveles de escolaridad promedio semejantes, lo cual refleja la correspondencia de intereses y las posibilidades que se le brindan por igual al hombre y a la mujer…. Este hecho guarda relación con la incorporación a la vida laboral de la mujer, que exige de ella un mayor nivel educacional y de escolarización".

Asimismo se encontró que las mujeres trabajadoras tenían mayores resultados en la educación de sus hijos.

Por otra parte el crecimiento sostenido de las condiciones de vida de la población así como de las posibilidades de estudio de todos por igual dieron a la familia cubana un sentimiento de seguridad en su futuro y en el de los hijos nunca sentido hasta entonces.

Sin embargo, a pesar de contar con todas estas condiciones a su favor, la familia cubana no logró el desarrollo que se esperaba pues a su interior continuaron generándose esquemas de funcionamiento tradicionalistas que en cierta medida han actuado como retardatorios de un desarrollo que se preveía inevitable.

Esto tiene su explicación, a nuestro juicio, en el hecho de que no siempre las medidas administrativas, leyes y políticas surten efectos por sí mismas, es decir sólo por su letra y aplicación, sino también es necesario para que se produzca un cambio como el que analizamos, que se operen transformaciones en la conciencia de los individuos que les permitan asimilar, interiorizar y llevar a términos de conducta expresa determinados comportamientos que sean indicadores de una verdadera evolución de ideas, de formación de nuevos valores.

Quizás no fue suficiente la existencia de políticas aisladas que beneficiaban a la familia, sino que se requería de la formulación de una política específica de desarrollo de esta institución, con fines y acciones concretas para sí.

Por otra parte, la ausencia de estudios representativos en esta área es una realidad de nuestra región, a la que nuestro país no escapa. La familia había sido estudiada hasta la década de los 80 sólo en función de problemas terapéuticos a través de estudios de casos, con una proyección por supuesto individual. Sólo se obtuvieron datos de la familia cubana en el marco de los censos poblacionales, donde se revelaron aspectos sobre tipos de familia, quizá algunos elementos de estructura y nada más.

Otros estudios referidos a comportamiento de divorcialidad, tasas de natalidad, fecundidad, etc. Solamente nosotros conocemos como un estudio a escala nacional y que aportara elementos sobre el funcionamiento de la familia cubana, el antes mencionado "Estudio de una cohorte de niños nacidos en 1975", llevado a cabo de forma multidisciplinaria entre el Ministerio de Educación (ICCP) y el Ministerio de

Salud Publica. El mismo ofreció interesantes y valiosos resultados sobre el cumplimiento de la función educativa de esta institución.

Estas y otras fueron las causas de que a mediados de la década de los 80 se emprendieron diversos estudios con el fin de conocer qué sucedía en la familia cubana, cómo era su modo de vida, qué sucedía con las parejas jóvenes.

Estudios llevados a cabo en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la entonces Academia de Ciencias de Cuba, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en el Centro de Estudios de la Juventud, adscripto a la Unión de Jóvenes Comunistas y en la Federación de Mujeres Cubanas, comenzaron a revelar una serie de elementos que permitieron lograr un acercamiento más integral a una comprensión más profunda de lo que sucedía y cómo es realmente la institución social básica de nuestro país.

Haciendo un esfuerzo de síntesis trataremos de exponer aquellas cuestiones reveladas por estos estudios, que son nuestro interés en función de nuestro objeto de estudio.

- La familia cubana funciona a su interior a partir de patrones de conducta tradicionalistas, con un marcado desempeño de roles diferenciados entre hombre y mujer.
- Toda una serie de valores fueron criticados y descalificados por ser propios de la moral burguesa desaparecieron, pero nunca se encontró su reemplazo dentro de la nueva moral socialista.
- Las exigencias sociales y sus mecanismos evaluadores se han desarrollado al margen de la familia, no llegando a constituir mérito social alguno ser buen padre o buena madre. En este sentido se han dimensionado más los desempeños laborales o estudiantiles de los padres.
- Se han producido etapas en las relaciones entre la escuela y la familia en las que no ha existido una clara delimitación en relación a lo que corresponde formar a los padres y lo que compete al maestro. Esta indefinición pudo haber traído como consecuencia que algunas funciones educativas quedaran "en tierra de nadie" con el consiguiente vacío en la formación de niños y jóvenes en determinados aspectos.
- Si bien el tema fundamental de conversación dentro del hogar entre padres e hijos es la vida escolar de estos, se ha identificado que la comunicación entre ellos cumple sólo su función regulativa en la mayoría de los casos, lo que hace que al despojarla de su función afectiva esta comunicación no se realice con la eficacia y resultados deseables.

Este cuadro tiende a complejizarse más aún cuando nuestro país comienza a sentir los efectos del derrumbe del campo socialista y entramos en la etapa de nuestra historia conocida como Período Especial.

El hecho de que ya se contara con una base de informaciones importantes y con un nivel de representatividad adecuada permitió rápidamente a los centros de investigaciones del país, hacer algunas predicciones sobre el impacto que este período especial iba a tener sobre nuestra institución básica. De ellas sólo mencionaremos las que interesan a nuestro estudio:

Posibles dificultades para los padres enfrentar la educación de los hijos por:

- incremento del tiempo destinado a cumplir la función económica
- lejanía de algunos miembros durante períodos más o menos prolongados (movilizaciones, pases de becas más prolongados)
- La mujer es quien lleva sobre sí el mayor peso de la sobrecarga doméstica, que unida a las dificultades en la prestación de los servicios, pueden traer como consecuencia la posible existencia de un clima tensionante en las relaciones familiares con el consiguiente deterioro del fondo del tiempo que se dedique a la comunicación y educación de los hijos. Esto demandará de los padres un esfuerzo especial pues la madre estará muy sobrecargada y el padre cubano en general no tiene hábitos ni habilidades desarrolladas para la comunicación y relación más estrecha con los hijos.
- Los déficit ya identificados en la comunicación en temáticas culturales, orientación sexual de los hijos, de normas de convivencia, etc., pueden incrementarse.
- La familia tendrá que enfrentar en la educación de sus hijos el impacto del incremento del turismo internacional.
- Disminución de alternativas recreativas y culturales que pueden tender a mantener e incrementar el relativo déficit del cumplimiento de la función educativa de la familia.

Hoy, a varios años de hacerse estos pronósticos todos sabemos cuán acertados fueron. La realidad actual le suma otros problemas que aunque aún no han sido estudiados, ya comienzan a causar preocupación como que al legalizarse la tenencia de divisas y existir empleos renumerados con ellas, se están produciendo, apreciables diferencias sociales entre las familias y hasta se habla del surgimiento de capas sociales en función del acceso a la divisa o no.

- Por otra parte al surgir el "cuentapropismo" se ha detectado que algunas familias están comenzando a desatender la vida escolar de los hijos y los incorporan al negocio familiar provocando ausencias a clases y un deterioro en su aprovechamiento docente. Si bien esta situación está totalmente controlada y se conocen territorialmente estos casos y se les brinda un atención diferenciada, no puede desconocerse el hecho y se mantiene un seguimiento a su evolución.

Como puede apreciarse el escenario en que trata de desarrollarse la familia cubana de hoy es harto complejo y difícil.

La educación de sus hijos ya no es el objetivo fundamental para algunas familias pues el estudio no siempre actúa como un factor de ascensión social; para otras, la gran mayoría creemos nosotros, sigue constituyendo un elemento de estabilidad y seguridad social y un valor altamente reconocido.

Creemos que en todo momento la relación entre las dos instituciones básicas para la formación del individuo, familia y escuela, debe ser objeto de atención principal para cualquier sociedad, por todo lo antes expuesto. Sin embargo, en nuestro país consideramos que es una urgencia por cuanto, repetimos, para el cubano promedio de hoy la educación es una de las conquistas que aún con sus limitaciones y defectos le ofrece importantes garantías en el campo de la atención educativa a sus hijos.

Para poder entender qué sucede entre ambas instituciones pensamos necesario analizar qué sucede al interior de cada una de ellas, sólo así podremos revelar las

particularidades de este proceso, y explicarlo a través del funcionamiento actual de cada una de estas instituciones.

Para acercarnos al funcionamiento de la familia como grupo primario descrito anteriormente, hemos escogido la categoría CICLO DE VIDA DE LA FAMILIA, por las causas que exponemos a continuación.

3. CICLO VITAL DE LA FAMILIA

Todas las familias atraviesan un ciclo de vida o desarrollo secuencial que comprende determinadas fases o etapas, las que difieren entre sí ya sea por la naturaleza de las transformaciones estructurales de la familia, actividades familiares propiamente dichas y etapas del desarrollo de sus integrantes. En general estas fases son :

- Formación
- Extensión
- Contracción
- disolución

El origen de este concepto parte de la teoría sistémica de familia y particularmente desde una práctica de la psicología clínica, como una herramienta metodológica para facilitar el entendimiento de la dinámica de este grupo a los efectos de la terapia familiar.

Existen diferentes periodizaciones sobre el ciclo de vida de la familia, pero tienen en común que su base de clasificación parte del establecimiento de etapas cronológicas predecibles y descritas por diversos autores a partir de la década del 40, en el desarrollo de la familia y el análisis de las tareas que debe enfrentar en cada una de ellas.

Este concepto sugiere una ordenación inherente a su propio desarrollo. Por supuesto que cada pareja es única e irrepetible, pero los estudiosos del tema afirman que las que perduran "atraviesan algunas de las mismas fases secuenciales, a veces simultáneas y requieren del logro de ciertas tareas comunes. La solución de tales tareas no se hace de una vez y para siempre, más bien tiene lugar dentro de un proceso de cambio continuo, variando en relación con las necesidades de la pareja y el estado o época en que se encuentre".

Desde hacer varios años hemos venido acercándonos a este concepto en tanto posible instrumento de análisis de lo que sucede al interior de la familia con respecto a la vida familiar de los hijos.

Como decimos anteriormente este es un concepto surgido y utilizado dentro de la terapia familiar, campo en el cual ha resultado de mucha utilidad pues "permite un instrumento de organización y sistematización invaluable" (16), y por otra parte "suele dar la pauta para reconocer fenómenos similares en otras familias y que indican las vías que conducen a la intervención.." (17)

Nuestro interés en tomar esta herramienta de trabajo de la clínica para nuestro trabajo, más bien dentro de una dimensión educativa obedece a la ausencia dentro la psicología de la educación de un instrumento análogo que nos permita arribar a este ordenamiento y sistematización que desde nuestro análisis requiere el estudio

de las dos instituciones para entender y revelar algunas cuestiones de su interrelación. Este ordenamiento lo encontramos dentro de la psicopedagogía referido a la institución escolar, pero no con respecto a la familia.

Además nos permite estudiar a la familia, pensamos, como una institución con vida propia y verla y su movimiento y desarrollo. En general encontramos una limitante en las descripciones que hemos encontrado de este concepto, y es que la mayoría de los autores ciñen su análisis a la dinámica familiar interna desconociendo el condicionamiento histórico social de las mismas.

Sin embargo, hemos encontrado dos clasificaciones de gran interés pues aunque sin grandes aportes en este sentido, si tienen en cuenta las relaciones de la familia con otras instituciones sociales, específicamente la escolar.

Este hallazgo presupone para nosotros la posibilidad de interpretar a la familia como una institución con vida propia en su interacción con la institución escolar y en evolución, con cierto movimiento dialéctico, donde cada etapa es a su vez culminación y síntesis de las anteriores y premisa y condición para el desarrollo de la posterior. Por supuesto además de la posibilidad que nos ofrece estudiarla también desde dentro, desde su propia dinámica a través de las relaciones que establecen sus miembros para cumplir las llamadas "tareas", donde se nos revelan de hecho importantes elementos para comprender el esquema de funcionamiento familiar, específicamente el cumplimiento de la función educativa.

Por otra parte, las dos periodizaciones que hemos encontrado sobre ciclo de vida de la familia, coinciden con al periodización asumida por nosotros para caracteizar las formas de trabajo de la escuela con la institución. Estos dos autores toman como unidad de análisis durante la etapa del ciclo vital de la vida escolar de los hijos el nivel de enseñanza : preescolar, primaria y media, lo cual nos interesa en dos sentidos :

- desde el punto de vista metodológico nos permite un análisis coherente y con cierta correspondencia entre las etapas del ciclo vital de la familia y las etapas de la vida escolar de los hijos.
- nos permite estudiar las relaciones entre las instituciones familia escuela, a partir de ciertas regularidades innegables a toda familia, partiendo de las tareas y actividades de la misma en relación con la vida escolar de sus hijos.

Sin embargo, pensamos que las dos periodizaciones a que hacemos referencia no toman en cuenta suficientemente este último aspecto, lo cual podríamos enriquecer y completar en cierta medida en estudios posteriores en un futuro inmediato, partiendo de los propios resultados obtenidos en este.

Dentro de la literatura consultada, el primer autor que toma como unidad de análisis en algunas etapas del ciclo vital la vida escolar de los hijos es E. Duvall uno de los pioneros de los estudios de la terapia familiar en los Estados Unidos en la década del 40. El segundo autor a que hacemos referencia es Raimundo Macías, quien en el año 1994 en México publica la periodización que encontramos más completa.

R. Macías parte del esquema elaborado por Duvall pero le aporta importantes elementos de la teoría sistémica de familia, inexistente en los años 40 cuando Duvall

hace sus estudios. Como decíamos anteriormente, la teoría sistémica de la familia está actualmente muy generalizada y sirve de marco teórico y conceptual a la mayoría de los autores que conocemos. Esta pensamos que ha sido extrapolada de las ciencias naturales de donde surgió a las Ciencias Sociales, en un intento de dejar atrás los esquemas positivistas de análisis prevalecientes hasta entonces.

La teoría sistémica de familia nos aporta una comprensión de esta institución a partir de sus relaciones de entrada y salida con otras instituciones, la escolar entre otras, además de una serie de conceptos que compartimos a través de una reelaboración con más acento en lo social, que nos ha llegado a través de la conceptualización llevada a cabo por el Instituto Marie Langer de España, la cual pudimos estudiar por espacio de dos años.

Volviendo al concepto "ciclo de vida familiar", encontramos que en general se plantea que las tareas que desarrolla la familia constituyen un proceso de cambio continuo, según las necesidades de la pareja y el estado o época en que se encuentre. Resulta un proceso complejo y difícil de completar pues este desarrollo atraviesa por etapas contradictorias entre sí que son las que generan su desarrollo o retroceso, es decir etapas de progreso y regresión, estáticas y dinámicas, estabilidad y cambios, continuidad y discontinuidad.

Este desarrollo en espiral nos resulta de mucho interés pues vemos cierto trasfondo dialéctico en su escencia a través de estas contradicciones que tienden a promover el crecimiento y desarrollo del ser humano en la familia y con la familia.

Algunos autores han pretendido colocar los estadios del ciclo familiar dentro de las categorías utilizadas para el desarrollo indivicual, (sus primeras clasificaciones tuvieron realmente ese origen), sin embargo no han tenido mucho éxito en este empeño pues la periodización del desarrollo individual tiene una base biologicista fundamentalmente, sin embargo el ciclo vital familiar está determinado en gran medida por factores socio culturales, aunque están presentes también elementos biológicos pues sólo después de alcanzar la capacidad reproductiva es que se puede hablar de noviazgo, matrimonio, maternidad y paternidad, aunque dicha capacidad se plantea que es sólo condición necesaria para el matrimonio, más no es suficiente.

Con esto no queremos decir que el desarrollo individual no tenga también su condicionamiento social, pero indudablemente los biológicos tienen un peso que no debe desconocerse.

En cuanto a las tareas propias de cada etapa del ciclo familiar, la mayoría de los autores expresa que la propia naturaleza de las relaciones de pareja es tal que varias tareas centrales se encuentran en todas las etapas y algo que mencionamos antes y nos resulta muy interesante : el fundamento para el logro de estas tareas particulares descansa o se basa en un período cronológico anterior, de ahí la importancia de las primeras etapas de la vida de la pareja en el desarrollo de importantes y decisivas habilidades como las comunicativas, de adaptación mutua, de negociación ante conflictos, etc.

Las etapas son jerárquicas y sucesivas y existen hechos significativos que señalan el principio y fin de cada una de ellas. Además se plantea cada una es autónoma, completa y distintiva en sí misma, a pesar del condicionamiento de etapas anteriores.

Cada etapa se caracteriza porque los miembros de la familia asumen determinados comportamientos y tienen reacciones que parecen ser en cierta medida consistentes en la generalidad de los seres humanos, estos comportamientos sirven para cumplir funciones específicas para la realización de un período determinado. Dichas reacciones y conductas facilitan a la etapa siguiente, siempre en busca de un equilibrio tendiente al desarrollo.

Como planteamos antes, nosotros tomaremos como referente la periodización de Raimundo Macías (México 1994), por las razones ya apuntadas.

Este autor plantea que en realidad las etapas del ciclo vital familiar no siempre son sucesivas, sino que en muchos casos se dan de manera simultánea, llegando en ocasiones a pasar a una posterior sin haber cumplido de forma adecuada o completa la anterior con las vicisitudes lógicas y necesarias para lograr un proceso evolutivo sano y positivo.

Las etapas del ciclo familiar para Macías son :

1. **Los antecedentes**. (fases preliminares)
– Fases : desprendimiento de la familiar de origen ; encuentro y cortejo ; el proyecto de pareja y la decisión de serlo
2. El inicio (fases tempranas)
– Fases : el matrimonio ; compromiso de vida y constitución formal de la pareja ; integración inicial y decisión de ser familia ; advenimiento de los hijos, nuevos roles ; familia e hijos pequeños. Lactancia. Infancia
3. **El desarrollo** (fases intermedias)
– **Fases** : familia y época preescolar ; los hijos y la escuela ; pubertad y adolescencia en los hijos ; los hijos jóvenes adultos
4. **La declinación** (fases tardías)
– **Fases** : desprendimiento de los hijos, nido vacío y reencuentro ; las nuevas familias, nuevos roles ; vejez, muerte. Disolución de la familia nuclear.

Esta perioidización en 4 etapas nos parece muy funcional (hay algunas de 8 y hasta 10 etapas) y como habíamos expresado antes la tercera etapa, Desarrollo, toma como unidad de análisis el nivel escolar de los hijos (preescolar, primaria - los hijos y la escuela - y la educación media - pubertad y adolescencia)

En el análisis que hace el autor de esta etapa queremos destacar su planteamiento acerca de que las etapas anteriores tienen como tareas centrales la sobrevivencia del hijo "nutricia y vincular" a través del cumplimiento de las primeras funciones psicosociales de la joven familia. Y plantea que es una etapa del Desarrollo cuando la familia se desarrolla a plenitud "en forma complementaria intra e intersistémicamente, con las otras instancias sociales que participan en el proceso". Nos resulta de gran interés esta afirmación pues en ella queda implícita la relación interactiva de la familia con el resto de las instituciones sociales, poco común en los autores consultados. Por supuesto enfatiza en la necesidad de establecer claramente los límites con la familia extendida que tiende a ser intrusiva en estas etapas.

Al describir la etapa del hijo preescolar, analiza la importancia, ya planteada por la mayoría de los autores, del enfoque sistémico de la familia, de las funciones psicosociales de la familia pues constituye la casi totalidad del mundo interaccional

del niño, excepto en aquellos casos en que son enviados a instituciones educativas, pero por supuesto no se detiene a analizar el papel de estas, no es su objeto de estudio.

Sin embargo en la fase subsiguiente "los hijos y la escuela" es sorprendente el énfasis que hace en aspectos de la relación de la familia con esta por ejemplo : la elección de la escuela es de gran importancia en esta fase, buscando una complementariedad adecuada entre ella y la familia, que no haya grandes o graves discrepancias entre el modelo formativo que se lleva en la escuela con el de la familia, pues de otro modo se puede causar confusión y desorientación a los niños. Su mundo se va abriendo más y tienen otros modelos de comportamiento, tanto en maestros como en compañeros y las familias de estos..."

Estos elementos, realmente novedosos son los que han llamado nuestra atención hacia esta periodización, incompleta para nuestros fines, pero con las virtudes argumentadas al inicio.

4. LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES

Las instituciones educacionales han sido mucho más estudiadas que la familiar, por ello no vamos a profundizar tanto en su análisis.

Sin embargo, nos vemos en la obligación de hacer cierto análisis similar, aunque menos extenso de su desarrollo y problemática actual como institución social, en aras en garantizar una coherencia en nuestra exposición.

La institución educacional surge muy posteriormente a la familiar y con otros fines y objetivos, sin embargo en sus desarrollos y situación actual hay varios puntos de contacto entre ambas, como la tendencia al funcionamiento tradicionalista, pero este no es nuestro interés de momento.

Al ubicar el surgimiento de esta institución, se le asocia con le surgimiento de la escritura en sus orígenes y posteriormente cuando la acumulación del conocimiento comenzó a ser más amplio y complejo y resultó imposible su trasmisión como se hacía hasta entonces, de forma oral, práctica y asistemática.

Es en la edad media que se dan las primeras formas organizadas de educación, para los hijos de las clases pudientes, pero siempre en manos de la iglesia católica y con formas y métodos escolásticistas que han tenido una fuerte influencia a lo largo del desarrollo de esta institución, hasta nuestros días.

Al producirse la revolución industrial y el consiguiente desarrollo del capital en el siglo XVIII, surge la necesidad de capacitar a los obreros para poder insertarse en la industria que cada vez se complejizaría más.
Es entonces que surge con un carácter más popular y ampliado pero marcada siempre por una constante que la identificará :

- responde a los intereses de la clase dominante y su objetivo fue el de reproducir el orden imperante, la ideología y formas del pensamiento de quienes detentaban el poder, lo cual fue expresado por Marx y Engels en su época.

Como derecho de todos los hombres surge a partir de la Revolución Francesa, con carácter gratuito y obligatorio.

Desde entonces han surgido diversas instituciones educacionales para satisfacer un sinnúmero de necesidades educativas de diferentes sectores etáreos y poblaciones, con diferentes niveles de calidad y de cobertura, según los intereses del grupo gobernante.

Sin embargo, hay una característica común a la mayoría de los sistemas educativos, a pesar de esfuerzos por modernización y demás intentos de cambio, y es la presencia de elementos de la enseñanza escolástica como el memoricismo, la rigidez y el autoritarismo. Estas y otras han sido las causas de que la escuela como institución (al decir escuela, lo hago de forma simbólica, como representativa de todas las instituciones educacionales) no haya logrado jugar el papel que debía como anticipadora de los cambios sociales en tanto capaz de preparar ciudadanos aptos para enfrentar los avances crecientes de la ciencia y la técnica que han caracterizado el desarrollo de la humanidad.

Esta situación se ha hecho más crítica a partir de la Revolución científica técnica, donde la producción de nuevos conocimientos y nuevas tecnologías ha sido tal, que la distancia entre la escuela y la sociedad en la que se encuentra inmersa se hace ya para muchos insalvable, pues no ha sido capaz de responder a estas grandes transformaciones.

A esta situación hay que agregar un conjunto de problemas típicos de la sociedad contemporánea como la degradación ambiental, el SIDA, la violencia social y doméstica, la drogación y la marginación de nuevos sectores sociales emergentes como la mujer y las minorías étnicas, que necesariamente han provocado preocupación en los planificadores de la educación, y ya en muchos sistemas educativos son considerados dentro de su diseño curricular propiciando el surgimiento de nuevas asignaturas impensadas hasta ahora como la educación sexual y familiar y la ecologización de los planes de estudio.

Nuestra área es un fiel reflejo de esa realidad al que se añade su condición de tercermundista con todas las calamidades sociales que esto encierra.

En un intento por paliar esta situación y respondiendo a llamados y metas de organismos internacionales, en la década e los años 60 comenzó a imponerse un modelo de expansión de la cobertura educacional que sí bien hoy se reconoce que obtuvo logros en términos de índices de escolarización, se ha comprobado que no ha tenido un comportamiento similar de la contradicción entre masividad y calidad de la educación, el respeto a la diversidad, etc.

Estos resultados y otras situaciones que no es nuestro interés analizar en estos momentos, han producido todo un movimiento de revisión de la escuela como institución social, generándose en torno a él un variado cuadro de posiciones en cuyos extremos encontramos algunas como las de Iván Ilich : "....tal vez esto sirva para dejar libre nuestra imaginación y crear un escenario de futuro en que la escuela resulte un anacronismo".

La escuela cubana, libre de tan peligrosos y "trasnochados" presagios enfrenta también una realidad compleja y dificil.

No es nuestro objetivo analizarla en su conjunto, sólo aquella área de su quehacer relacionada con nuestra labor : su relación con la familia.

Al analizar la problemática de la escuela cubana de hoy identificamos una situación que nos es de hoy, ni la ha producido el presente, nos referimos a su sistema de relaciones con los demás subsistemas de nuestra sociedad como son la familia y la comunidad.

Para nadie es un secreto que la escuela cubana ha funcionado muy encerrada en sí misma y que si bien a nivel de discurso y documentos normativos la relación con la familia es algo esperable, la realidad cotidiana, más que investigaciones al respecto, confirman que esta aspiración se ha logrado más como excepción que como regla.

Sin embargo, es parte de la función social asignada a la escuela cubana.

La escuela como institución social tienen amplias posibilidades para ejercer su influencia educativa sobre la familia, ésta generalmente no se prepara para el desempeño de padre o madre, sino que enfrenta tan delicada tarea de forma empírica, intuitiva y espontánea.

La función educativa de la familia en su doble carácter psicológico y social, se realiza a través de las relaciones que sus miembros establecen para el cumplimiento de las actividades que se generan en cada hogar. La forma de relacionarse entre sí, el contenido de esas relaciones, el ambiente psicoafectivo que se imprime, va modelando la personalidad en formación de los hijos, cuyo producto final será la aportación de un individuo socialmente útil a la sociedad. En el cumplimiento de esta función educativa, la institución infantil o centro educativo puede jugar un papel decisivo dentro de sus objetivos contempla de manera realista el trabajo con la familia.

A nuestro modo de ver la relación entre la escuela y l a familia puede categorizarse en :

- Relación casual
- Relación dirigida

La relación casual comprende todo el conjunto de encuentros informales que se producen entre familiares y maestros y que generalmente se producen dentro de un proceso de comunicación donde la función regulativa - informativa prevalece. El contenido de esta relación puede ser desde un simple saludo hasta un llamado de atención breve por la tardanza del alumno.

La relación dirigida contiene en sí misma toda una intencionalidad educativa, un proyecto de realización y objetivos muy específicos relacionados con el desempeño escolar del alumno. El proceso de comunicación a través del cual se produce es regulativo.

La relación dirigida se producen en nuestro sistema educativo a través de diferentes vías, que son utilizadas generalmente en los diferentes niveles de enseñanza :

- Reunión de padres
- Entrevistas
- Visitas al hogar
- Escuelas de padres

Con toda intención separamos las reuniones de padres de las escuelas de padres, pues la reunión de padres ofrece un marco de contenido amplio, donde la función informativa y regulativa de la comunicación prevalece entre la educadora y el padre, con una amplia gama de contenidos que puede ir desde la información de las notas de todos los alumnos, hasta aspectos organizativos de la institución.
La escuela de padres tiene un fin educativo preponderante.

Todo encuentro, formal o informal entre padres y maestros debe ser educativo, si partimos del criterio de que en la escuela todo educa, pues allá le es inherente un propósito educativo, materializado en objetivos científicamente fundamentados, con métodos y procedimientos igualmente científicos y con profesionales capacitados para ello.

En estas características radica la potencialidad de las instituciones infantiles como institución social para poder ayudar a la familia a cumplir su función educativa.
En este contexto encontramos la Educación a Padres, consiste en un sistema de influencias pedagógicamente estructuradas para elevar la potencialidad educativa de la familia y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la institución educativa.

En este sentido es conveniente aclarar que la sociedad como sistema general, debe crear también las condiciones necesarias para el cumplimiento efectivo de la función educativa de la familia, pues la institución preescolar, como subsistema social por sí misma no puede asumir totalmente esta función.

Uno de los resultados más interesantes obtenidos en el Estudio del Niño Cubano, investigación longitudinal de una cohorte de niños nacidos en el año 1973, confirma lo planteado al encontrar una relación significativa entre el nivel escolar de los padres, su incorporación laboral activa, fundamentalmente de la madre, su preparación profesional y el desarrollo de los hijos, así como de sus realizaciones escolares.

El centro educativo puede contribuir decisivamente en la elevación de la cultura psicológica, pedagógica y de salud de la familia, pero indudablemente es la sociedad, en su conjunto, quien debe potenciar al máximo el desarrollo de la institución familiar, pues resulta un problema multifactorial y de complejas interrelaciones entre los diversos factores que conforman el sistema social.

También abordamos aspectos de la estructura del sistema en tanto nuestra finalidad es estudiar a dos componentes del sistema sociedad, partiendo del supuesto hipotético que la interacción entre ambos presenta un debilitamiento progresivo debido a determinadas características de sus funcionamientos respectivos, los cuales si bien, creemos nosotros, afectan el sistema de relaciones funcionales entre dos de sus componentes más definitorios.

Dentro de nuestra fundamentación y resultados están presentes por supuesto, elementos del carácter de subordinación de estas relaciones funcionales. También cuando planteamos la repercusión que para la sociedad tienen la función educativa de la familia y la social de la escuela.

ANALISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN INVESTIGACIONES.

A través de los datos obtenidos en la aplicación de diferentes instrumentos, así como el estudio teórico que realizamos sobre las características de la etapa del "desarrollo", vital de la familia y de algunas de las diferentes etapas de la vida escolar del alumno,hemos apreciado ciertas regularidades que nos permiten hacer las siguientes reflexiones:

La relación entre la escuela y la familia no se produce de forma lineal ni temporal, todo parece indicar que esta relación puede estar muy influenciada por algunos factores que de una u otra forma inciden en ella, entre estos pueden considerarse:

- Características del ciclo de vida en que se encuentra la familia
- Vías, contenidos y métodos y utilizados por la escuela para su trabajo con la familia

Veamos cómo parece transcurrir esta relación, en los diferentes subsistemas: preeescolar, primaria y secundaria, a partir de los elemento antes apuntados .

1. RELACIÓN DE LA FAMILIA CON EL CIRCULO INFANTIL

Como es conocido en las instituciones educacionales conocidas como Círculos Infantiles se ofrecen servicios de salud, alimentación y educación a los hijos de las madres trabajadoras desde los primeros años de vida del niño hasta el grado preescolar. (estos servicios sólo benefician en la actualidad al 18% de la población infantil de esas edades aproximadamente).

LA FAMILIA Y LAS INSTITUCIONES PREESCOLARES

Cuando la familia ingresa a uno de sus hijos en estas instituciones, se encuentra dentro de su ciclo de vida en aquella etapa donde la atención y cuidado de sus pequeños se convierte en su tarea principal.

Según la periorización de ciclo de vida de R. Macías, es el inicio de la etapa de "desarrollo", y aunque su análisis, que ya advertimos que es muy limitado para nuestros fines, sólo se centra en algunos aspectos, para nosotros esta etapa cobra una importancia decisiva, pues el papel de los padres en el cumplimiento de su función educativa, va a ser importante en el desarrollo posterior del niño.

Y no queremos con la afirmación anterior caer en la peligrosa tentación de sobredimensionar el papel de la educación familiar en la edad preescolar, ni de la relación vincular de la cual advierte L. I. Bozhovich, criticando los enfoques freudianos que reducen la influencia externa del desarrollo infantil en estas edades a la de la relación parental, maternal fundamentalmente.

Por supuesto que nosotros al reconocer la determinación social del desarrollo de la personalidad, tenemos en cuenta además de la influencia de los padres, la de todo un conjunto de factores sociales externos, como pueden ser otros grupos familiares, de amigos de los padres, o de las instituciones educativas, de salud, medios de comunicación con el adulto, se desarrolla el lenguaje, etc."

Es decir que la figura del adulto se hace presente necesariamente pues el niño lo necesita tanto para ser trasladado a la institución por ejemplo, como para satisfacer a

través de él otras necesidades cómo de conocimiento de sus enfermedades, limitaciones alimenticias, etc. que el círculo tiene que saber de cada uno de ellos.

El cumplimiento de la función educativa de la familia, comienza a desplegarse en el caso de ser el primer hijo, continúa y se complejiza si ya se tiene uno anteriormente pues la problemática de las relaciones entre hermanos comienza entonces a desarrollarse.

Pero para nosotros la caracterización fundamental de esta etapa del ciclo vital de la familia es el papel de los padres, en tanto mediadores de la influencia del medio social del niño, la cual va disminuyendo gradualmente en la medida en que este va creciendo, y otras influencias sociales comienzan también a tener una fuerte repercusión en su desarrollo.

Pero de todas formas, la necesidad que tiene el niño de la relación con sus padres o demás familiares para poder asistir a una institución infantil es absoluta, y esto hace que ellos necesariamente tengan que desarrollar una relación con el círculo infantil de manera sistemática pero además, en muchos casos muy personalizada con la educadora del años de vida del niño, con la directora, con la asistente, que por causas que no es nuestro objetivo analizar aquí pero fácilmente comprensible, conocen casi en detalle las particularidades de los niños, sus preferencias, padecimientos crónicos (si los hay), etc.

Los Círculos Infantiles han mantenido históricamente dentro de sus principales objetivos de trabajo, la relación con la familia pudiendo afirmarse por los datos que mostraremos a continuación que en esta se caracteriza por ser en general estrecha y armónica.

Al ser encuestadas, una muestra de 30 directoras y educadoras de estas instituciones de Ciudad Habana, coincidió el 100% en afirmar que las reuniones de padres es la vía de trabajo más frecuentemente utilizada, seguida por las entrevistas, 63% y las visitas al hogar, 19%.

La frecuencia con que realizan estas reuniones de padres es trimestral (83%) o bimensual (17%)

En cuanto a los métodos utilizados para realizar estas reuniones, el 73% de las encuestadas declaró que eran "informativas" y un 41% que eran "participativos".

Sobre los contenidos de estas reuniones y de las otras vías utilizadas respondieron que eran :

- Informar aspectos de interés de la vida del círculo (92%)
- Solicitar ayuda para mantener orden y disciplina (97%)
- Dar consejos a los padres sobre cómo educar mejor a sus hijos (85%) (charlas de padres)

Las personas encuestadas manifestaron que la asistencia a reuniones de padres es buena (74%) y muchas de ellas agregaban, que podía ser mejor e identifican la causa fundamental de las ausencias :"el apuro con que vienen a buscarlos por la tarde"(81%), lo complicada que está la vida" (78%) y sólo un 23% declara que es "desinterés por la vida del niño en el círculo".

Como puede apreciarse la mayoría de estas opiniones aluden a la situación que caracteriza a la familia cubana de hoy donde presiones que vienen dadas por factores externos a ella como apagones, dedicar mayor tiempo al cumplimiento de la función económica, pueden estar incidiendo negativamente en le cumplimiento de su función educativa.

Sobre su preparación para el trabajo con la familia, el 77% respondió sentirse bien preparadas y un 23% regular, solicitando para mejorar la misma temas de :

- Psicopedagogía infantil (83%)
- Formas y técnicas de trabajo con la familia (76%)
- Cómo atraer a la familia (43%)

En cuanto a las visitas y entrevistas individuales con los padres, estas se realizan para tratar aspectos muy específicos de un niño en particular, que pueden estar relacionados con problemas detectados en su desarrollo, problemas de salud. También son utilizadas para tratar de atraer al círculo a aquellos padres que no asisten a las actividades a que son convocadas.

Existen otras vías de trabajo con los padres que por sus características podríamos denominar indirectas, estas son muy variadas, por ejemplo los Murales, las Carpetas y Bibliotecas de Padres que tienen informaciones de interés para los padres como :

- Menú del día
- Fechas de vacunación
- Citación a reuniones o actividades (trabajos voluntarios, etc.)

Por su parte los padres entrevistados opinaron que son citados al círculo para :

- Tratar diferentes problemas del niño (74%)
- Reuniones o charlas de padres (63%)
- Pedirles ayuda por diferentes causas (horario de entrada, ayuda material, etc.), (61%)

En cuanto al contenido de las reuniones, expresaron :

- trataron problemas de la organización y vida del círculo (77%)
- tratar temas de educación familiar (51%)
- pedir ayuda para solucionar problemas materiales del círculo (49%)

Y al ser interrogados sobre la ayuda que sienten les proporcionan estas reuniones de padres contestaron que se sienten ayudados por esta vía de trabajo el 78% de los encuestados, el 10% respondió "a veces" y el 12% que no se sentían ayudados.

Estos porcientos pueden estar indicando cierto grado de satisfacción de los padres con esta vía de trabajo.

La mayoría de los padres encuestados (63%) opinó que las reuniones eran "interesantes" y sólo un reducido número opinó que son aburridas.

Al ser encuestados sobre opiniones que han ido conformando sobre el círculo y el personal que atiende a sus hijos, sobresalen una mayoría de respuestas positivas como :

- la educadora es muy buena, mi niño la quiere mucho
- La preocupación por todo el personal del círculo es muy grande
- Hay mucha limpieza y buen trato.
- ñLa directora es muy buena y atenta. Visitan las casas cuando hay niños enfermos, y también para conocer mejor a la familia.
- .... el círculo es casi su segunda casa.
- Me gusta mucha participar en todo, compramos peceras, pájaros, arreglo sillas.
- Las educadoras de la sala de lactantes me ayudaron mucho, con las orientaciones que me brindaron.
- La directora y el resto del personal es muy bueno, aquí tiene la niña su segunda mamá
- Pienso que es poco el estímulo social a las trabajadoras de los círculos. Son poco reconocidas.
- Se habla poco de las trabajadoras de los círculos, yo las estimulo mucho porque su trabajo es muy fuerte.

Es evidente que la opinión de los padres en estas instituciones tiene tendencia a ser positiva. Nos llama poderosamente la atención que en tan reducida muestra aparezcan en dos ocasiones las frases "segunda casa" y "segunda mamá" pues contienen en sí mismas una alta valoración y grado de satisfacción con el trabajo que se realiza con sus hijos.

En cuanto a las opiniones de las directoras y educadoras sobre los padres, estas nos demuestran igual grado de satisfacción, fundamentalmente con la asistencia de estos a las reuniones y charlas de padres, pues como decíamos anteriormente no siempre responden positivamente a esta vía de trabajo que tiene el círculo para tratar diferentes asuntos de interés para ambas instituciones.

Por todo lo visto hasta aquí pudiéramos afirmar que tanto algunas de las características del ciclo de vida de la familia de los niños de edad preescolar, así como las del círculo infantil y la prioridad que da esta institución al trabajo con la familia, parecen favorecer la construcción de una relación armoniosa, donde parece existir un grado aceptable de satisfacción, sobre todo en el caso de los padres hacia la institución.

2. **RELACION DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA PRIMARIA**

Al igual que la familia que tiene a alguno de sus hijos en los círculos infantiles, aquella que los tiene en la educación primaria se encuentra dentro de su ciclo de vida en la etapa de "desarrollo", siendo la función educativa la que predomina en esta etapa, así como las tareas, y actividades relacionadas con su cumplimiento.

Se bien en la etapa anterior era una minoría la cantidad de niños que asistían a instituciones educacionales en nuestro país, en el caso de la familia con hijos en educación primaria es casi la totalidad, debido al índice de escolarización de ese nivel.

Como características fundamentales de esta etapa del ciclo vital R. Macías plantea la elección de la escuela y hace énfasis en la complementariedad adecuada y coherencia en cuanto a modelos educativos que deben tener familia y escuela.

Como decíamos al fundamentar este modelo, este énfasis en la importancia de la relación entre las dos instituciones es muy novedoso y objetivo a nuestro juicio, sin embargo no es suficiente para nuestro objeto de estudio.

Al igual que la familia que tiene alguno de sus hijos en la edad preescolar, aquella que los tiene en la educación primaria, fundamentalmente hasta el 4º grado, siente aún las inseguridades y ansiedades propias del nuevo desempeño del rol de padres, en este caso pensamos que se agregan dos nuevas situaciones :

- Es el desempeño del rol de padres de un niño que ya asiste a la escuela
- Generalmente ya hay una mayor conciencia de la necesidad de un proyecto educativo, lo cual no quiere decir que se haya concebido, y mucho menos asumido.
-

La vida de la familia en muchas ocasiones gira alrededor de la vida escolar de los hijos y es frecuente que horarios de vida, de recreación, hábitos y costumbres familiares se modifiquen en función de no alterar el horario de asistencia a clases o de estudios en el hogar del nuevo estudiante.

Al respecto A. Petrovski (24) alerta sobre la tendencia a sobredimensionar la nueva posición del niño en la familia dada su nueva condición de estudiante y someterse por completo a sus demandas y exigencias, lo cual compartimos pues puede crear dificultades en el funcionamiento familiar pues la joven pareja también debe cuidar sus espacios de intimidad y continuidad de la construcción de la relación de la pareja, en etapa de formación aún y muy atravesada pudiéramos decir por las vicisitudes del desempeño escolar de los hijos.

En esta etapa de la vida escolar de los hijos, como decíamos anteriormente hay una dependencia real que puede favorecer un mayor acercamiento de la familia a la institución pues tiene que asumir tareas como :

- Llevar al niño a la escuela
- Enseñarle y ayudarle en tareas como el forrado de libretas y libros.
- Enseñarle y ayudarle a fijar un horario para el estudio en el hogar y garantizarle un ambiente adecuado para ello
- Ayudarle en la realización de algunas tareas y actividades extraescolares.

Estas y otras actividades propician que el padre se mantenga muy atento a la vida escolar del hijo y que la relación con los maestros sea muy personalizada.

Según opinaron los maestros encuestados, la asistencia a las reuniones de padres es Buena (62%) en general, Regular (25%) y sólo el 12% opinó que es Mala.

Al preguntarles sobre los métodos que con más frecuencia utilizaban en su relación con la familia, el 87% reconoció que eran informativos y sólo un 59% que eran participativos, al profundizar en este aspecto pudimos comprobar que la mayoría de

los que manifestaron utilizar métodos participativos realizan escuelas de padres, otros sólo se refieren a que le dan participación a los padres en las reuniones.

En cuanto a la frecuencia de las reuniones de padres, el 87% manifestó hacerlas semestralmente y sólo un 14% bimestralmente.

Los contenidos de las reuniones y de las relaciones en general son :

- Informar sobre resultados de la vida escolar de los hijos (89%)
- Informarles sobre aspectos de disciplina y otras dificultades que presenten los hijos (85%)
- Explicar necesidades de la escuela para que ayuden y presten apoyo de diferentes tipos (83%)
- Pedir apoyo para que realicen las tareas escolares
- Ayudarlos a educar a sus hijos (70%)

En cuanto al grado de preparación que sienten tener para realizar el trabajo con la familia, sólo un 12% manifestó sentir que lo estaban ; en la mayoría, un 84% manifestó que "regular" y sólo un 4% reconoció que no. Estas respuestas guardan correspondencia con la apreciación que teníamos nosotros de este aspecto, pues si bien los maestros de primaria no poseen en este sentido una gran preparación, si tienen la suficiente (a la que ellos llaman "regular" para conducir adecuadamente una reunión de padres)

En este sentido los maestros manifestaron tener necesidades de capacitación en los siguientes temas :

- Psicología para el maestro (87%)
- Diferentes temáticas sobre la familia (68%)
- Técnicas para la realización de escuelas de padres (56%)
- Temas para tratar en escuelas de padres
- Temas de educación sexual (17%)

Sobre la asistencia a las reuniones, el 62% de los maestros opinan que se mantiene relativamente alta desde el grado preescolar hasta el 4º grado y a partir de aquí comienza a descender.

Al pedirles algunas opiniones sobre los padres de sus alumnos, en la pregunta de completar "los padres de mis alumnos..." exponemos algunas que nos parecen de interés :

- No son muy preocupados por sus hijos
- Mantienen buenas relaciones conmigo
- Me consideran y reconocen mi labor
- Cooperan con la escuela
- Algunos son insoportables
- Son agradables
- Me ayudan a querer mi trabajo
- Son un poco raros
- Los estimo y los respeto
- Nos llevamos muy bien

- Cooperan a veces

Como puede apreciarse la mayoría de estas frases sugiere una adecuada valoración de los maestros hacia los padres de sus alumnos.

Veamos ahora cómo vivencian los padres estas relaciones.

Los padres de alumnos de primaria identifican como contenidos fundamentales de las reuniones de padres los siguientes :

- Dar calendario de pruebas y actividades docentes (71%)
- Tratar dificultades de los niños del aula (de carácter docente y disciplinario)(71%)
- Pedirles que les ayuden a realizar las tareas y otras actividades de la escuela (67%)
- Ayudarles en la educación de los hijos(47%)

El 77% de los padres encuestados manifestó sentirse ayudados por las reuniones, el 23% que a veces y el 10% que no.

En cuanto al grado de interés que sienten por estas reuniones el 54% manifestó que eran "interesantes", un 43% "instructivas", un 21% "monótonas" y un 18% "aburridas".

Sobre las cuestiones que sienten que la escuela les podría ayudar en la educación de sus hijos se encuentran :

- Cómo educar a los niños (más refiriéndose a procedimientos educativos, casi en términos de fórmulas para tal o más cuál problema educativo (61%)
- Características pscicológicas de los niños (43%)
- Problemas de salud de diferente índole (26%)
- Problemas relacionados con la educación sexual (17%)

Es interesante al comparar las necesidades educativas de los padres y maestros en este nivel primario, cómo hay cierta correspondencia entre ellas, nótese como la educación sexual aún no es percibido como necesaria, situación que varía radicalmente en la secundaria básica, tanto en padres como en maestros.

Las opiniones que recogimos de los padres hacia los maestros podemos categorizarlas en las siguientes áreas :

- Elogian la calidad de los maestros y el grado de preparación para impartir clases
- Elogian el cuidado que tienen con los niños
- Agradecen la preocupación que tienen con sus hijos
- Planteamientos acerca de los "recargados" que ven a los maestros de sus hijos.
- Sobre el poco apoyo que recibe la escuela de su comunidad y lo "sola" que trabaja la escuela.
- Sobre las ausencias y tardanzas de los maestros como factor de desestabilización del trabajo con los niños

Como puede apreciarse, al hacer una valoración general de las características de las relaciones en esta etapa, puede afirmarse que hay cierta tendencia a una relación

positiva, expresada en estas opiniones mutuas, en el índice de asistencia a reuniones de padres manifestado por los maestros.

Sin embargo, es una pena que la reunión de padres, reconocida como la forma de relación por excelencia, concentre sus contenidos fundamentales en aspectos informativos - regulativos de la escuela, de la disciplina, etc. y se desaprovehe ese espacio para la orientación y educación a la familia, que como puede apreciarse sólo un reducido número de maestros lo utilizan para ello.

A continuación se exponen las vías de trabajo utilizadas por los maestros y profesores con mayor frecuencia en su trabajo con la familia.

Las Reuniones de Padres

La reunión de padres es la convocatoria que hace cada maestro o profesor a los padres de sus alumnos, de forma sistemática cada cierto tiempo., con el objetivo de analizar cuestiones de interés relacionadas con la vida escolar de los alumnos.

En otras ocasiones hemos planteado una situación muy frecuente que se da en le marco de las reuniones de padres, y aunque no fue objeto de nuestro estudio, si es necesario tenerla en cuenta a los efectos de lograr una caracterización lo más completa posible. Nos referimos al hecho de que los padres que regularmente asisten a las reuniones, se sienten en ocasiones "regañados" por los que no asisten, lo que resulta poco estimulante para ellos que generalmente van.

LAS ENTREVISTAS

Esta es una vía muy utilizada en la educación primaria, generalmente se convoca al padre cuando se prevén dificultades docentes o cuando hay problemas de ausencias reiteradas y no se conoce el motivo y también por problemas de llegadas tardes, indisciplinas, o enfermedad del alumno.

En estas entrevistas los padres asumen diferentes actitudes :

- De comprensión
- Poco autocrítica, autojustificativa
- Indiferencia

En los dos últimos casos se da con cierta frecuencia la situación de que el padre responsabiliza a la escuela con las dificultades del hijo.

Los maestros opinan que la mayoría de los padres citados para este tipo de entrevista responden a la citación y tratan de ayudar a resolver los problemas tratados.

Es lamentable que en ocasiones cuando la escuela convoca a la familia para estas entrevistas, es ya un poco tarde para poder solucionar el problema.

LA VISITA AL HOGAR

Es menos frecuente y generalmente se utiliza cuando el padre no responde a reiteradas convocatorias de la escuela debido a dificultades que presenta el hijo. En

la primera estas dificultades suelen ser problemas de disciplina (niños muy conversadores o intranquilos), incumplimiento reiterado de las tareas para el hogar, ausencias a clases reiteradas sin causa conocida, etc.

Estas visitas tiene generalmente un carácter preventivo y surten efecto en aquellos padres que por negligencia o abandono ocasional, han desatendido la vida escolar de sus hijos. La presencia del maestro en el hogar moviliza importantes mecanismos psicológicos en la familia, que de ser bien interpretados y utilizados por el maestro, podrían aportar elementos muy valiosos para la relación estudiada.

Estas visitas tienen de inconveniente, según los propios maestros, que en muchas ocasiones se realizan a un elevado costo personal del maestro, debido al tiempo que debe invertir en trasladarse al hogar del alumno, además de la tensión que siempre representa el sentirse que va a "intervenir" en la privacidad de una familia.

Los maestros opinan que en casos de familias con serias disfunciones, relaciones interpersonales deterioradas y poco interés por la vida escolar de los hijos, estas visitas generalmente no son bien recibidas y no siempre se obtienen resultados positivos. Por otra parte, en estos casos es frecuente la represalia del padre hacia el hijo por ocasionales esos "problemas".

LAS ESCUELAS DE EDUCACION FAMILIAR O ESCUELAS DE PADRES

Es una vía directa de trabajo con la familia, que tiene como contenido fundamental brindar orientaciones a los padres sobre cómo educar mejor a sus hijos. Generalmente se realizan dentro del marco de la reunión de padres.

Los maestros que han utilizado esta vía de trabajo manifiestan lo siguiente : "Cuando se han preparado adecuadamente y el tema a tratar ha sido solicitado por los propios padres, se observa en estos un gran interés" .

Sin embargo, cuando la preparación del maestro ha sido insuficiente, los resultados no han sido satisfactorios pues no se establece la relación y comunicación que demanda una actividad de esta índole, lo cual puede desmotivar al padre y al propio maestro para posteriores experiencias similares.

La práctica ha demostrado y así lo corroboran las opiniones de los maestros entrevistados que a algunos de ellos les resulta realmente difícil la utilización de metodologías participativas con los padres, para lo cual no han recibido la suficiente preparación, en muchos casos, recurren a colaboradores de la comunidad que les ayuden en esta actividad.

Por su parte los maestros que han logrado desarrollar habilidades en el uso de estas metodologías declaran que los talleres desarrollados con estas técnicas les resultan beneficiosos en dos sentidos :

- Conocen con mayor profundidad la problemática familiar de sus alumnos, lo que les aporta importantes elementos claves de la misma para poder entender y explicarse algunas conductas de estos.
- Se les facilita en gran medida la relación con los padres pues el hecho de compartir en talleres las experiencias de todos como educadores - padres de sus hijos - alumnos, disminuye en gran medida las barreras que originan las

reuniones formales, excesivamente estructuradas y directivas, tanto en su forma como en su contenido.

Haciendo una valoración general de las relaciones familia - escuela en la etapa del hijo en la educación primaria podemos apreciar que en general son positivas, recayendo el asunto principal en nuestra opinión, en la utilización en ocasiones de métodos incorrectos de trabajo, lo que sugiere la necesidad de estudiar los existentes y evaluar su eficacia, a la vez que continuar en la búsqueda de nuevas formas, tanto para atraer al padre hacia la institución y así poder ayudarles mejor, como para dinamizar y flexibilizar más el trabajo con la familia.

Pensamos que tanto las características del ciclo de vida de la familia del escolar de primaria, así como las características de la propia institución educacional, favorecen en gran medida el acercamiento entre las dos instituciones sobre todo en los primeros grados, es decir, desde el preescolar hasta el 4º grado aproximadamente.

3. LA FAMILIA Y LA SECUNDARIA BASICA

La entrada de los hijos a la enseñanza media coincide con el inicio de la etapa de la adolescencia, período muy peculiar en al vida del individuo como es conocido.

El ciclo de la vida de la familia sigue teniendo como tarea principal la educación de los hijos generalmente, pero sobresale en esta etapa el problema del manejo de la entrada y desarrollo de la adolescencia.

Para la familia este representa un momento muy especial pues debe prepararse para "despedir el niño" e ir elaborando " la llegada del joven", proceso que despierta no pocas angustias y ansiedades en todo padre.

En este momento la familia debe enfrentar serias demandas de independencia por parte del hijo, nunca sentidas con tanta intensidad como hasta ahora. Estas demandas requieren de mucha sabiduría y atención de la familia para evitar la conocida "crisis de la adolescencia" y ponerla a salvo de posibles disfunciones propias de estas circunstancias.

La forma en que se haya desarrollado la dinámica familiar en las etapas anteriores, va a determinar en gran medida las características de la presente. El establecimiento adecuado de los límites en el hogar, la definición de la autoridad, de los espacios físicos y psíquicos, así como la flexibilidad en las relaciones y los en límites, determinarán en gran medida cómo se desarrollará esta etapa y el adolescente como uno de sus principales protagonistas.

Como se sabe, los hijos prefieren que no se interfiera en los diferentes espacios en que se desenvuelve, exigen mucho respeto a su privacidad y prefieren delimitar claramente los límites a estos espacios físicos y psicológicos.
Esto obliga a muchos padres a ejercer un control discreto y a distancia sobre ellos.
Otros se desentienden de los asuntos de su hijo en alguna medida y otros lo hacen por completo.

El adulto ya no actúa como mediador con la intensidad que lo hacia en los primeros grados pues el adolescente ha alcanzado un validismo absoluto que le hace ser cada

vez totalmente dependiente desde el punto de vista económico y material, de su familia.

Tomando como referencia los aspectos con que ejemplificamos la dependencia del niño escolar de primaria, veamos ahora cómo ha cambiado la situación del adolescente :

- Asiste por sí mismo a la escuela
- Se vale por sí mismo para realizar tareas y actividades extraescolares
- Hay una mayor autorregulación en su conducta y esto le permite comenzar a organizar su vida con relativa independencia

Es decir, que su vida escolar ya no está tan mediatizada por la presencia de los padres y estos a su vez comienzan a reorganizar su vida en función de la relativa independencia que necesariamente gana el hijo por días.

Al analizar algunas características de la institución educacional en la enseñanza media, se identifican fácilmente una serie de elementos que también favorecen, desde la propia institución, este proceso de independización :

- Los alumnos tienen varios profesores, en contraste con la primaria donde sólo tenían una o dos que estaban al tanto de todo el proceso docente educativo.
- El número de asignatura aumenta, así como su horario de actividades docentes, lo cual requiere de una mayor cantidad de tiempo para su actividad independiente.

Estos y otros factores pudieran estar presentes en el cambio que evidentemente se produce en la relación estudiada y que tienen una clara expresión en hechos como estos según nos manifestaron los profesores entrevistados :

- Se denota un menor control e interés por la vida escolar de los hijos, con posibles diferencias a tomar en cuenta entre niñas y varones.
- Disminuyen notablemente las visitas y otros contactos de los padres con la escuela
- Se observan notables cambios desfavorables en las opiniones mutuas entre padres y maestros, como expondremos más adelante, sobre todo de los profesores hacia los padres.

Sin embargo, a pesar de estos cambios, que llaman la atención de profesores y directores, cuando analizamos las vías que utilizan para lograr una relación con el padre, así como el contenido de esta relación, nos percatamos que son similares a las utilizadas en la educación primaria.

A través de los instrumentos aplicados pudimos comprobar que la forma más utilizada de trabajo con la familia es la reunión de padres (94%), un 61% manifestó que utilizaba las entrevistas, un 24% que realizaba visitas al hogar y sólo un 17% manifestó realizar escuelas de padres.

Sobre los métodos utilizados con mayor frecuencia reconocen que usan de carácter informativo el 92% y participativos sólo un 18%.

La frecuencia con que realizan estas reuniones es semestral (91%), trimestral (65%) o bimestral (4%).

En cuanto a los contenidos de estas reuniones pudo constatarse que es el siguiente :

- Informar resultados académicos y calendarios de pruebas (97%)
- Tratar aspectos de disciplina, conducta, llegadas tardes, etc. (94%)
- Dar orientaciones sobre la escuela al campo (91%)
- Brindar orientaciones sobre cómo educar a los hijos (33%)

Los profesores encuestados situaron la asistencia a las reuniones de padres entre las categorías "regular" (51%) y "mal" (40%). El resto las situó en "buena" (98%).

Sobre las causas de las inasistencias de los padres identifican las siguientes :

- No les interesan los problemas de la escuela de sus hijos (82%)
- Ya no ven la escuela como un asunto suyo, sólo del hijo (61%)
- Subestiman el trabajo del maestro (44%)
- Problemas relacionados con la situación actual del país (apagones, problemas de transporte, etc.) , (32%)

Llama la atención que esta última categoría era una de las principales que aducían los padres de primaria, quizás en forma de justificar las ausencias a reuniones de los padres de sus alumnos, actitud que evidentemente no asumen los profesores de secundaria.

En cuanto al grado de preparación que sienten tener para trabajar con la familia, llama la atención también la diferencia con primaria : sólo el 15% manifiesta sentirse preparado, la mayoría se sitúa entre el rango de regular (24%) y mal (61%).
En este sentido identifican como necesidades de capacitación temas referidos a :

- Educación sexual de los adolescentes (96%)
- Características y problemas propios de las adolescencia (92%)
- Métodos de trabajo con la familia (83%)

Resultan muy reveladoras en este análisis las respuestas a la preguntas de completar frases: "los padres de mis alumnos..." :

- Son poco preocupados, o despreocupados (utilizan ambos calificativos)
- Son justificativos
- Son poco interesados en la vida de sus hijos
- A veces no nos apoyan
- A muchos los conozco el domingo en la escuela al campo
- No responden a las exigencias de la escuela
- Son la principal causa de las dificultades de sus hijos
- Tiene más problemas que sus hijos
- No todos son exigentes
- Me entienden
- son buenos
- Nos llevamos bien

- Les doy mi amistad, más no confianza

Veamos ahora la visión que tienen los padres del asunto.

Ellos identifican como contenido de las reuniones de padres los siguientes :

- Dar las notas de los exámenes de los hijos (68%)
- Informar calendarios de exámenes para que controlen el estudio de los hijos (61%)
- Pedir ayuda para problemas de asistencia, puntualidad, estudio en el hogar, etc. (57%)
- Informar sobre movilización de escuela al campo (79%)
- Pedir ayuda material para diferentes cosas (ornamentación de aulas, materiales de limpieza, etc.) (55%)

En cuanto a si se sienten ayudados por estas reuniones de la educación de sus hijos manifestaron que sí el 29% de los encuestados, que no el 34% y que a veces el 37%.

Identifican como necesidades de capacitación que les gustaría les satisfaciera la escuela :

- Educación sexual de sus hijos (94%)
- Cómo tratar a los adolescentes (87%)
- Características de la edad (65%)

Como puede apreciarse hay una correspondencia absoluta en las demandas de capacitación de padres y maestros en este nivel, lo cual es muy lógico debido a las características de la edad.

En cuanto a la evaluación que hacen de estas reuniones de padres, el 17% expresó que les resultaban "interesantes", el 24% instructivas, el 63% monótonas y el 72% aburridas, lo cual guarda cierta correspondencia, creemos que nosotros con los métodos utilizados y el contenido de las mismas (en una de las observaciones, que hicimos, el contenido fundamental de la reunión fue dar las calificaciones de todos los alumnos del aula, de forma oral y con todos los padres presentes)

Las opiniones que recogimos de los padres sobre los profesores de sus hijos, se resumen en las siguientes :

- Se me hacen difícil ir hasta la escuela y cuando voy no encuentro al profesor
- Tengo buenas relaciones con ellos
- Me han ayudado a resolver el problema de mi hijo
- No todos son ejemplo
- Son irrespetuosos con los alumnos
- No he recibido consejos ni ayuda sobre cómo educar a mi hijo

Evidentemente se aprecia cierto grado de insatisfacción mutua entre los padres y los profesores, en estas opiniones.
También se observa una diferencia cualitativa marcada si comparamos estas opiniones mutuas sobre la educación primaria y la secundaria.

También es frecuente en este nivel que los padres se quejen porque se les llame la atención delante del resto de los padres, o se ponga de ejemplo negativo a su hijo.

Las otras vías de trabajo exploradas fueron :

LAS ENTREVISTAS

Mantienen los mismos objetivos y características que en la educación primaria.
El contenido fundamental de las mismas son :

- Llamar la atención del padre sobre problemas del hijo como indisciplina, ausencias
- Advertir sobre problemas docentes, exámenes desaprobados, falta de interés hacia el estudio, etc.

Según nos expresaron varios profesores, en este nivel es frecuente que el padre sea citado y no responda, entonces se toma la medida de que el alumno no puede asistir a clases hasta que el padre no acuda a la escuela. Esta medida, tan absurda para nosotros, parece surtir cierto efecto pues según nos manifestaron, la mayoría de los padres responden a la misma.

Resulta interesante destacar según manifestaron varios profesores, esta vía de trabajo resulta particularmente difícil con aquellos padres que poseen un mayor nivel socio cultural, pues en general son poco receptivos a los problemas planteados y adoptan actitudes justificativas ante los problemas de sus hijos. Algunos expresaron algo asóí como : "preferimos tratar con padres de poco nivel, son más receptivos y nos tratan mejor". Otro planteó literalmente : "esos padres, cuando vienen a la escuela, van directamente a ver al director, a los profesores ni nos miran".

LA VISITA AL HOGAR

Al igual que en la educación primaria, esta se hace con fines preventivos y tienen un contenido familiar.

En este nivel, la visita la realiza generalmente el profesor guía, quien plantea los problemas del alumno, aunque no sean en su asignatura específicamente, esto tiene el inconveniente de que la relación de los padres por esta vía es con un sólo profesor, perdiéndose la posibilidad del intercambio con otros que quizás lo necesiten más.

Algunas experiencias como la del Maestro de la Familia y el Profesor Tutor, utilizan la visita al hogar como la vía fundamental para caracterizar la familia y sus relaciones con la comunidad con el fin de diseñar posteriormente acciones de ayuda, en lo que se han obtenido resultados positivos pues se conoce muy de cerca la problemática familiar y resulta más fácil entonces ayudar al alumno y en ocasiones hasta la propia familia.

LAS ESCUELAS DE EDUCACION FAMILIAR

Esta vía de trabajo muy poco utilizada, menos aún en la secundaria básica.
Al igual que en la primaria, tiene como contenido fundamental la educación familiar con el fin de contribuir a elevar la preparación psicopedagógica y de salud de la familia y ayudarles a cumplir mejor su función educativa. (25)

En este nivel se da una peculiaridad que responde a las características de la edad de los alumnos : los padres solicitan con mucha frecuencia tratar asuntos en estas reuniones, y que se les oriente en la educación sexual de los hijos, pues como se sabe la maduración sexual es una de las características más importantes de la adolescencia, así como la repercusión que tiene esta maduración en otras áreas del desarrollo, como el de las relaciones interpersonales, etc.

La principal dificultad que tiene la escuela para responder a esta demanda de los padres, es que según ellos mismos declaran, se encuentran poco preparados para tratar estos asuntos. Al recurrir a colaboradores de la comunidad, como médicos por ejemplo, estos también manifiestan sentirse poco preparados para tratar aspectos relacionados con la sexualidad humana.
Dada la importancia que tiene el hecho de ser una demanda frecuente de los padres, pensamos que sería conveniente valorar la posibilidad de emprender acciones dirigidas a elevar la preparación de los profesores en este sentido.

En resumen podemos apreciar un cambio cualitativamente diferente en las relaciones entre la familia y la escuela en este nivel. Las vías utilizadas para el trabajo se mantienen iguales, y los contenidos no varían en esencia. Las opiniones mutuas reflejan cierto grado de insatisfacción, fundamentalmente de los profesores hacia los padres, en el cumplimiento de su función educativa.

CONCLUSIONES

Al hacer un análisis de conjunto de los resultados obtenidos en nuestras investigaciones , unido al análisis que hemos intentado hacer de la etapa de "desarrollo" del ciclo de vida de la familia, resaltan tres cuestiones fundamentales :

- La familia sufre un cambio evolutivo desde que el niño está en la edad preescolar, hasta la etapa de la adolescencia.

A pesar de que en toda esta etapa su tarea y actividades fundamentales se relacionan con el cumplimiento de su función educativa, estas están matizadas por las características que impone el propio desarrollo del niño, desde la absoluta dependencia del adulto, típica de las primeras edades, hasta las excesivas demandas de independencia que se producen en la adolescencia y que son en ocasiones fuente de disfunciones familiares, cuando estas son mal manejadas.

Las necesidades de capacitación de la familia también sufren un cambio, como pudo apreciarse , y de temas más generales solicitados en la primaria, se pasa a una demanda muy específica como es la de la educación sexual de los adolescentes, necesidad fuertemente sentida por los padres como puede apreciarse en las tablas del análisis de porcientos.

La familia del escolar de secundaria, al alejarse de la escuela puede debilitar el desarrollo de su función educativa.

- Las características de los diferentes niveles educacionales también varían, desde la cantidad de docentes que están en contacto con el alumno, hasta las actividades propias de los mismos, como la etapa de la escuela al campo, por ejemplo.

- Las relaciones de ambas instituciones, se dan fundamentalmente a través de determinadas vías, contenidos y métodos que establece la escuela para su trabajo con la familia. Estas vías, contenidos y métodos, tienden a mantenerse estáticos desde la educación preescolar algunos, otros desde la primaria, hasta la educación media, sin cambiar su concepción, e ignorando las nuevas características de la familia, sus nuevas necesidades educativas y su mayor desempeño del rol educativo.

- Con respecto a las vías analizadas pudimos apreciar que son variadas: reuniones de padres, entrevistas, visitas al hogar, y responden a determinadas necesidades que surgen en esta interacción familia - escuela. Quizás el mayor problema radica en los métodos utilizados, que como pudimos conocer son eminentemente informativos y regulativos, lo que deja al padre al margen de una participación activa, donde se le reconozca también su papel de primer educador de su hijo.

Como puede apreciarse en las tablas de porcientos, que parecen en los anexos, los métodos informativos son más utilizados en la educación media que en la primaria, donde pensamos que tampoco es suficiente.

El análisis de los contenidos de las relaciones pensamos que resulta quizás el decisivo, pues es donde apreciamos una mayor disonancia entre las necesidades educativas de la familia (muy relacionadas con el problemas de sus expectativas hacia la función de la escuela), y las posibilidades reales de esta institución.

El exceso de contenidos informativos regulativos en las reuniones de padres y otras vías estudiadas pensamos que incide directamente en el proceso de distanciamiento que se produce paulatinamente pues realmente, fuera de cuestiones de interés general que en muchas ocasiones bien puede informarse en breves minutos, la situación de la familia cubana de hoy no resiste encuentros puramente formales para conocer las notas de alumnos que ni conoce o escuchar "regaños" y "descargas" por diferentes causas, generalmente ajenas a ella. Sin embargo, se pierde una oportunidad única donde la institución educacional pudiera desplegar de manera muy efectiva su función social en tanto activadora y potenciadora de la función educativa de la familia.

- Las relaciones de las instituciones educacionales con las familias de sus estudiantes, que nosotros enmarcamos dentro de su función social, por el encargo que a las mismas hace el gobierno y el Estado cubanos, se van debilitando de igual forma, lo que queda evidenciado en diferentes aspectos de este estudio como la disminución de la asistencia de los padres y maestros, llamando la atención sobre todo las de los profesores hacia los padres.

Visto en su conjunto, quizás la conclusión más importante sea que tanto la institución familiar como la educacional incumplen una de sus funciones más importantes respectivamente, y es precisamente en la que coinciden el grupo de padres y maestros.

Es decir, que es en la intersección del funcionamiento de los dos sistemas que podemos localizar las manifestaciones de las dificultades vistas, pero su causa quizás haya que buscarla fundamentalmente al interior de cada uno de ellos, aunque no descartamos todo un conjunto de factores sociales externos a estos dos subsisitemas que puedan estar condicionando determinadas disfunciones, como por

ejemplo en la familia, la hipertrofia de la función económica (26) y en la escuela cierta hipertrofia de su función instructiva (27).

A nuestro juicio, la institución educacional, permanece ajena a los cambios que se operan en la vida familiar y en el propio hijo. De esta forma al concebir su trabajo con la familia lo hace de un forma atemporal, mecanicista, sin tomar en cuenta los nuevos intereses y necesidades de capacitación, surgidos en los padres.

En este sentido nosotros pensamos que la institución educacional es la que marca el punto de partida de esta relación, pues es la que trabaja con fines y objetivos previstos en este sentido, cientificamente fundamentados, y con un personal supuestamente preparado para ello.

Como puede apreciarse en nuestro estudio, los profesores de nivel medio se declaran poco preparados para el trabajo con la familia, en un mayor porciento que los de primaria y preescolar. Este es un factor determinante para nuestro objeto de estudio.

Como decíamos anteriormente, el padre de preescolar y primaria se siente en cierta medida inseguro en su desempeño del rol paterno y materno (en general), y ven en las educadoras y maestras a personas con mayor experiencia en la tarea educativa. Sin embargo, cuando los hijos ingresan en el nivel medio, ya se sienten mucho más seguros esos mismos padres, y en ocasiones, los profesores de sus hijos son de su misma edad o más jóvenes, lo que puede hacer sentir en los profesores cierta desventaja en este sentido, a la que se une la natural de ser el padre quien mejor conoce al hijo.

Las vías de trabajo que hemos analizado bien pudieran ser efectivas, si a la hora de organizarlas y concebirlas se tuvieran en cuenta otros contenidos, así como las características de la propia familia.

Si a esto agregamos la poca preparación que plantean tener los docentes para su trabajo con la familia, se comprende fácilmente por qué ambas instituciones tienden a alejarse.

El padre necesita ser ayudado en aspectos relacionados con la educación de sus hijos, esto se hace más evidente en el nivel medio, el profesor no lo recibe en la escuela para ello. La reunión de padres como hemos visto puede convertirse en un marco para repartir calificaciones, llamar la atención de los padres, solicitar ayuda para un sinnúmero de cosas, pero el contenido educativo suele estar ausente de la reunión.

Una conclusión interesante de este estudio es la constatación que hicimos de la escuela al campo como un momento que puede propiciar el acercamiento entre padres y maestros, esto lo manifestaron ambos por igual. Quizás esto lo explique la informalidad de las relaciones que se propicia en ese marco y la espontaneidad que suela caracterizarla. Lo que hace pensar en la rigidez y excesiva estructuración de las reuniones de padres tradicionales, como posibles obstaculizadores del establecimiento de unas relaciones más naturales, relajadas y productivas.

Las opiniones mutuas expresadas por padres y docentes quizás sea la prueba más evidente del deterioro de estas relaciones. Si comparamos aquella frase del círculo infantil "segunda casa y segunda de mamá" expresadas por una madre, con las expresadas por otras madres de estudiantes de nivel medio referentes a faltas de respeto y ejemplaridad de los profesores de sus hijos, también queda evidenciado el deterioro de estas relaciones.

Pensamos que a lo largo del análisis de los resultados queda clara la estaticidad de las formas de trabajo de la escuela con la familia, sin tener en cuenta sus cambios y nuevas necesidades. Sin embargo, ***le atribuimos la mayor importancia a la variable contenido de las relaciones, pues pensamos que aunque las variables vías y métodos no cambien, si el contenido se atemperase a las nuevas exigencias y necesidades de los padres, la situación sería un tanto diferente, pues en alguna medida se verían satisfechas las expectativas de la familia.***

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1) M., y otros "Los padres en la escuela". Editorial Laia. Barcelona. 1986
2) Constitución de la República de Cuba. Editora Política. Cuba 1992
3) Fereira F., Meireles F., y otros. " Maestro - Sociedad. Educación Comunitaria". Mesa Redonda. Pedagogía´95. Memorias. Editorial Pueblo y Educación. 1995
4) IDEM
5) Colectivo de Autores "Libro de trabajo del sociólogo". Editorial Ciencias Sociales. Habana 1988
6) IDEM
7) Avedaño R., Minujin A. "Hacia un nuevo estilo Pedagógico" . Seminario Nacional para dirigentes de la educación". Editorial Pueblo y Educación. 1989
8) IDEM
9) Minujin A. "Una investigación pedagógica transferida a la práctica en las escuelas cubanas". Impresión Ligera, México 1993
10) Guinta Bergna T. "Familia y Matrimonio" México. 1990
11) Fine Morton S., Kusinitz Ivan, "Amor, sexo y familia", Universidad de la Ciudad de Nueva York. Editorial Pax. México 1988
12) Zumaya M. "Antología de la sexualidad humana" Tomo II. CONAPO. México. 1994
13) Tedescu J. C. "Educación y sociedad en América Latina, algunos cambios conceptuales y políticos". Ponencia Central, XIX Congreso ALAS. Revista "Fermentum", Año 3, Editorial venezolana. Venezuela 1993
14) Constitución de la República de Cuba. Editora Política. 1992
15) Zumaya M. "Antología de la sexualidad humana" Tomo II. CONAPO. México. 1994
16) IDEM
17) Ibidem
18) IDEM
19) Ibidem
20) Ilich I. "La escuela, esa vaca sagrada". Impresión Ligera. Material de consulta del curso de Investigación Educativa ICCP, MINED. 1995
21) Castro Pedro L. "Hacia un modelo teórico sobre la función educativa de la familia y la formación de la personalidad de los hijos. Ponencia presentada en el I Encuentro sobre Trabajo Comunitario y Orientación Familiar. Impresión Ligera. Habana 1994

22) Bozhovich I. L. "La personalidad y su formación en la edad infantil". Editorial Pueblo y Educación. Habana 1976
23) Petrovski A. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editora IMELSA. Nicaragua 1986
24) IDEM
25) Núñez A. E. "Las escuelas de educación familiar" Rev. Pedagogía Cubana No. 5 Editorial Pueblo y Educación. Habana 1989
26) Alvarez M. y otros. "Informe de Investigación". Posible impacto del período especial en la familia cubana". Impresión Ligera. CIPS, ACC, Habana 1992
27) Chávez R. Justo, "Siento, Pienso Ergo Sum". Revista "Educación" No. 2 Editorial Pueblo y Educación. Habana 1995

BIBLIOGRAFIA

1. Alvarez M. Mayda. Problemática actual de la familia cubana. Editora Academia. C. Habana, 1994.
2. IDEM Impacto del período especial en la familia cubana. Informe de investigación. CIPS, ACC, 1992
3. Arés M. Patrícia. Familia y Sociedad. Ponencia, impresión ligera. Universidad de La Habana. 1994. IDEM..... Algunas conceptualizaciones necesarias para el estudio de la familia en las Ciencias Sociales. Conferencia. Impresión Ligera. Universidad de La Habana. 1994. IBIDEM.... Hacia la búsqueda de nuevos modelos de interacción individuo - familia - sociedad. Conferencia. Impresión Ligera. Universidad de La Habana.
4. Arias B. Guillermo, López H. Josefina, Gutiérrez M. José A. Un estudio longitudinal del niño cubano : reafirmación de la influencia sociocultural en el desarrollo infantil. Ponencia. Impresión Ligera. Pedagogía´95. Habana 1995
5. Bonder, Gloria. Mujer y educación en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación No. 6. Editorial OEI, Madrid, 1994
6. Bunge, M. La investigación científica. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1972
7. Burke B. María Teresa, Castillo S. Silvia, López H. Josefina, ¿De quién es la responsabilidad, de la escuela o la familia ?
8. Castro A. Pedro L. La preparación psicológica y pedagógica de la familia para la formación de la personalidad de los hijos. Impresión Ligera. Ponencia. ICCP. MINED. 1994. IDEM..... Una nueva mirada hacia la familia. Ponencia pedagogía 95. Impresión Ligera. ICCP. MINED. 1995. IBIDEM.... ¿Qué es la familia y cómo educa a sus hijos ?. revista Pedagogía cubana. Vol. II No. 5, 1990
9. Colectivo de Autores. Sociología para médicos. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1990
10. Colectivo de autores. La educación y la enseñanza : una mirada al futuro. Editorial Progreso. Moscú. 1991
11. Colectivo de autores. Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Habana 1984
12. G. Neuner. Y. K. Babanski ; Pedagogía. Editorial Libros para la educación. Habana. 1981.
13. Goode W. Y Hyatt P. Métodos de investigación social. Editorial de Ciencias Sociales. Habana 1971
14. Metodología del conocimiento científico. Editorial Ciencias Sociales. Habana 1971
15. Núñez A. Elsa ¿Qué sucede entre la escuela y la familia ? Editorial Pueblo y Educación. 1995
16. IDEM...Las escuelas de educación familiar. Revista Pedagogía Cubana.Vol II No. 5 1990
17. Pardinas F. Metodología y técnicas de la investigación en Ciencias Sociales.
18. Pérez R. Gastón ; Nocedo L. Irma. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. 1a. y 2a. parte. Editorial Pueblo y Educación. Habana 1978
19. Petrovski A. V. Psicología General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana. 1978
20. Potrony G. Jorge. La familia humana, del mito a la realidad. Editorial Ciencias Sociales. Habana. 1985
21. Rodríguez J. ; Barrios I. ; Fuentes M. T. ; Introducción a la metodología de las investigaciones sociales. Editora Política. Habana
22. Seltiz, C. ; Métodos de investigación en las relaciones sociales. Ediciones Rialp. S. A., Madrid 1971

23. Yebra M. Clara. Las crisis transitorias en la familia. Revista M.G.I. MINSAP. 1989
24. Yvert Hulu H. y Kuzuo K. La familia, pasado y presente. Revista correo de la UNESCO, Julio 1989.

5.2 MODELACIÓN Y ESTRATEGIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.

Msc. Regla Alicia Sierra Salcedo

El interés en Cuba, como país socialista, crece por las cuestiones de salud, desarrollo científico, seguridad social, recuperación económica y especialmente por la educación. La transformación contínua de la sociedad, la creación de condiciones para el tránsito paulatino por las diferentes fases que su desarrollo requiere, está inseparablemente unida a la educación de los trabajadores y en especial de la juventud. En los acuerdos de los Congresos del PCC, ha sido claramente analizada esta relación.

Las exigencias a la pedagogía como ciencia, se elevan y multiplican objetivamente. Los educadores que de manera creadora, resuelven la tarea de la educación comunista esperan de la pedagogía una ayuda científicamente fundamentada. Las diferentes fuerzas sociales que influyen en la educación buscan consejos pedagógicos. El trabajo político- ideológico así como la actividad de dirección en las diferentes esferas sociales están también unidas a la pedagogía en diferentes aspectos (Neuner,1981).

Se reafirma la función social de la educación consiste en transmitir de una generación a otra los conocimientos, capacidades, ideas, experiencias sociales, formas de conducta Existe desde el origen mismo de la historia de la humanidad y es por tanto una categoría eterna. Su contenido y esencia, varían en el curso de la historia y son determinadas por las condiciones de la vida material, por las relaciones sociales, por la lucha de clases y por las ideas.

La educación se caracteriza por haberse enfrentado, y enfrentarse aún, a concepciones de clases diferentes y antagónicas. En el proceso de la transformación revolucionaria de la sociedad, deviene componente de la revolución y la cultura. Está estrecha e indisolublemente unida con la ideología revolucionaria y con la política de la clase obrera para la construcción de la nueva sociedad.

En la actual situación histórica – concreta, los objetivos, los contenidos, los métodos y las condiciones de la educación comunista solo pueden determinarse correctamente desde el punto de vista de la clase obrera, de su política y de su ideología.

La educación sólo puede tener una influencia positiva sobre el desarrollo multilateral y armónico de la personalidad sí: propicia, organiza y *dirige* la actividad transformadora.

Carlos Marx y Federico Engels expresaron: “el desarrollo de un individuo, está condicionado por el desarrollo de todos los demás con los cuales está en contacto directo e indirecto y las distintas generaciones de individuo que entran en contacto con otros, tienen una relación entre sí, los sucesores están condicionados en su existencia física por sus antecesores, tomaron de ellos las fuerzas productivas acumulados y las formas de contacto y mediante ello son influenciadas en sus propias relaciones mutuas”. La ideología alemana Obras T.3 p 423.

El objetivo del presente trabajo es **argumentar la necesidad de la modelación y la estrategia pedagógica como aspectos esenciales en la dirección del proceso pedagógico en favor de la formación integral de las nuevas generaciones.**

Nos concentraremos en tres ideas fundamentales.

EL PROCESO PEDAGÓGICO ES UN PROCESO DE DIRECCIÓN

Para crear bases sólidas al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad socialista es necesario una prolongación del espacio de tiempo en que el individuo en formación, bajo la dirección de los adultos, tanto en la escuela como en las distintas formas de la educación politécnica se prepara sistemáticamente para el trabajo, para la vida, para la participación independiente y responsable en la solución de las tareas sociales de las más variadas esferas.

El desarrollo psíquico debe entenderse siempre en todos sus niveles como un proceso dialéctico de adquisición de las experiencias sociales y de la influencia activa y cambiante del individuo sobre las condiciones del medio. Tiene lugar a través de la actividad de niños y jóvenes conjuntamente con los adultos y en gran parte bajo su dirección.

La educación exige la dirección de la actividad, es un proceso organizado y dirigido conscientemente. La dirección consciente y hacia un objetivo, caracteriza esencialmente el proceso pedagógico y por ende al proceso educativo como expresión de éste.

Proceso educativo: Proceso desarrollado conscientemente, atendiendo a objetivos, condiciones y relaciones sociales. Presupone relaciones sociales entre educadores y educandos que incluyen la relación dialéctica recíproca de influencias del educador y participación activa del educando.

Varios son los pedagogos que han caracterizado el proceso pedagógico, sus rasgos regularidades, leyes (Klingberg, Danilov, Skatkin, Lerner, C. Alvarez de Zayas, G. Labarrere, Neuner, entre otros). Se toma como referencia este último autor por considerar que aborda el proceso pedagógico desde una concepción de educación amplia, respetando las condiciones socio económicas y políticas que tienen lugar en toda la sociedad y su relación con la educación, concibe la escuela como un sistema abierto pero no como el único lugar responsabilizado con la formación de la personallidad, dado los aspectos que pretendo abordar a lo largo

de este trabajo considero necesario sustentarlo en las regularidades planteadas por Neuner.

Regularidades de las relaciones en el proceso pedagógico (Neuner, 1981):

1. Condiciones sociales y educación

Solo puede el proceso pedagógico alcanzar una elevada calidad y efectividad si tienen en cuenta y utiliza activamente para la educación, las condiciones sociales progresivamente superiores que surgen con el desarrollo de la sociedad.

2. Objetivo, desarrollo del proceso y resultado

Selección correcta, aceptación, comprensión, orientación hacia el objetivo. Si se lucha por alcanzarlo y profundizar en su orientación durante el proceso de la actividad entonces existen influencias efectivas sobre el desarrollo del educando.

3. Objetivo y contenido

El contenido responde al objetivo. Se descubren las potencialidades del contenido para la educación e instrucción de la personalidad. La actividad de los alumnos se organiza y dirige de manera que hagan totalmente suyo ese contenido y se desarrollen con él, entonces, el proceso pedagógico será exitoso.

4. La participación activa del individuo

El desarrollo de la personalidad depende de la participación activa el individuo y del colectivo estimulada por la influencia pedagógica.

El método y la organización del proceso pedagógico deben garantizar que los objetivos de la educación se conviertan en objetivos del colectivo y de cada individuo en particular. El maestro se enfrenta a las contradicciones entre las exigencias y capacidades propias, lo que le permite estimular el desarrollo de la actividad y a esforzarse por alcanzar los objetivos.

5. El estilo de dirección y las relaciones sociales en el proceso pedagógico

Alta exigencia, confianza y ayuda influye de manera estimulante en la participación activa del colectivo y del individuo así como en su desarrollo.

6. La influencia conjunta de los distintos educadores y las fuerzas educativas

La unidad de criterios, de influencias y de acción genera un valor educativo incalculable.

7. El proceso pedagógico dirigido a un objetivo y orientado a un resultado

Valoración diferenciada para poder precisar objetivos siguientes de forma analítica y concreta. Visión del proceso colectivo del desarrollo individual, comprensión de las potencialidades educativas aún por utilizar, conclusión para la elevación futura. Elementos importantes para el educador y el educando.

8. Condicionalidad recíproca de la regularidad de las relaciones.

Las regularidades están unidas entre sí y se condicionan mutuamente en el proceso pedagógico. Las condiciones sociales constituyen premisas básicas para la formulación de los objetivos que determinan la Dirección de la actividad y por tanto condiciona los estilo de dirección, la selección y ubicación del contenido, la dirección de la participación activa, la influencia conjunta y la valoración de los resultados.

9. Exigencias de una elevada calidad en el desarrollo de los proceso educativos.

Constituyen principios a partir de los cuales se rige el desarrollo y organización concreta de los procesos educativos y docentes.

Según lo explicado hasta aquí el proceso pedagógico es doblemente un proceso de dirección por su aspecto esencial (se observa una interdependencia entre sujeto y sujeto, dirigida hacia un objetivo, que durante un tiempo establecido debe alcanzar determinados resultados mediante la toma de decisiones con información nesesaria para que ocurran) y fenoménico ya que su éxito depende de una adecuada dirección. Este proceso no es espontáneo, es intencional, por lo que depende de la capacidad de las personas que lo conduzcan y la aplicación que realicen de la teoría de la dirección educacional.

Se puede completar con la definición de Dirección educacional: Proceso social para alcanzar a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas.(Bringas,J.A,1999)

El proceso pedagógico puede representarse como una interacción mutua e ininterrumpida de la asimilación de los conocimientos científicos y el desarrollo de los alumnos. La buena asimilación de conocimientos por los alumnos y el incremento de su afán de saber se verifican en un proceso de intensa labor activa. (M.A. Danilov,1978).

La dirección pedagógica es efectiva solo en el caso en que contemple la mayor medida posible, la regularidad normal del desarrollo de los individuos, de los procesos y fenómenos sociales, y contribuye a acelerar el desarrollo de sus tendencias positivas. Esta circunstancia, en particular, destaca no la infinidad, ni el carácter absoluto, sino el carácter concreto de la función de la *dirección* en el proceso docente - educativo.

La dirección del proceso de enseñanza sobre el desarrollo armónico y multilateral de la personalidad implica:

- que sea desarrollada integralmente y posea un caudal de riqueza espiritual, pureza moral y perfección física.

- que proporcione conocimientos, hábitos, habilidades y normas y modos de actuación que se correspondan con el nivel de desarrollo de la ciencia moderna.

El criterio acerca de lo óptimo (Yu.K, Babanski, 1982) puede considerarse un índice sobre cuya base se realiza la valoración comparativa de las soluciones posibles y la selección de la mejor de ellas. Este criterio está llamado a ayudar a fundamentar la solución:

- que asegure el logro total de determinado resultado con un gasto mínimo de recursos.

- en la utilización de recursos para obtener el máximo resultado

- sin señalar los recursos y resultados de forma estricta.

Todos estos elementos deben ser abordados sin perder de vista las características generales de la personalidad individualidad: diversidad de situaciones en las que se encuentra inmersa, diversidad de formas de expresión, intensidad, matices; integridad: dado en la armonía, regulación consecuente de la actuación, unidad de la palabra y la acción, sistema no antagónico de exigencias y posibilidades con el que el individuo se relaciona en el proceso de educación; estabilidad: permanencia de la configuración a pesar de los cambios internos y externos y su función reguladora: regula la actividad en el sistema de relaciones, posee un carácter activo.

Problemas metodológicos fundamentales al estudiarla y desarrollarla: uno de ellos es abordarla como fenómeno complejo que es en sus unidades integrales y por otro lado no solo describir, descubrir sus instancias reguladoras sino cómo se produce la regulación, explicar sus mecanismos.

Evidentemente se hace complejo el proceso de modelación en la dirección del proceso pedagógico, tanto por las particularidades del propio proceso como por la dinámica inherente a la personalidad objeto de transformación.

LA MODELACIÓN CONSTITUYE LA PROYECCIÓN ANTICIPADA DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo

suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico. ¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos? ¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

La ciencia pedagógica no ha trabajado con profundidad este problema. Existen varias definiciones, algunos componentes fundamentales pero difieren en dependencia de la concepción sobre Pedagogía, sobre proceso pedagógico, sobre personalidad y sobre modelación que se asuma.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado. La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros.

La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa. Las exigencias por tanto al personal pedagógico son cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en su desempeño profesional.

Uno de los objetivos más importantes planteado a todo el personal responsabilizado con la educación de nuestros niños y jóvenes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico. Se requiere una sólida preparación no solo en pedagogía sino también en ciencias afines a la educación como la cibernética, la filosofía y la psicología entre otras.

En la práctica existen problemas no resueltos aún como son:

- el grado de claridad desde el punto de vista teórico - formal que tienen los docentes de la concepción sobre la relación entre educación - instrucción dentro del proceso pedagógico,

- la representación simbólica conceptual de que se parte para organizar el proceso de transmisión de conocimientos que es objeto de apropiación por parte de los estudiantes,

- la incidencia de la participación en la construcción teórica de la realidad educativa para dirigirla hacia metas superiores,

- la contradicción entre posibilidad de acceso de todos a la enseñanza y la individualización de la misma, entre otros.

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad del proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

Por eso la sociedad necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira.

La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

Desde el punto de vista psicológico la personalidad (Smirnov, S.L.Rubinstein, A.N.Leontiev, K.Abuljánova, Ansiferova) es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

¿Qué es un modelo pedagógico, qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente educativo.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

Algunas definiciones consultadas:

Modelo didáctico: construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.[1]

Modelo didáctico: Representación simbólica conceptual de la realidad educativa, tendrá por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento.(Brovelli,1989).

Sirve como estructura entorno a la cual se organiza el conocimiento.

Diseño didáctico: Proyectos de medios de ambiente de aprendizaje en que los sujetos que aprenden pueden elaborar objetiva y subjetivamente importantes tareas de aprendizaje.

Tienen su aporte en el modelo didáctico (reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica). [2]

Modelo educativo: Implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación. Pretende unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).[3]

Modelo pedagógico: Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del niño y las características de la práctica docente.

Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. [4]

Modelo pedagógico: Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje. Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación. (Brovelli,1989)

Se hace evidente la diversidad de conceptos determinantes asociados a la definición de modelo pedagógico. Asumir una definición operativa implica declarar de qué, presupuestos teóricos se parten, en los que se deje claro el término pedagógico quien revela la esencia del modelo.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO MODELO PEDAGÓGICO

Del análisis de las definiciones estudiadas se pueden apreciar diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido. Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

a)- La pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente. Cumple diferentes funciones: Teórica: análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos. Práctica: introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda lida a maestros y educandos. Pronóstico: estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

b)- El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos entre la influencia del educador y la actividad del educando (Neuner,1989)

Por lo tanto el proceso educativo proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos.

La progresiva diferenciación e integración de las disciplinas pedagógicas no se produce hasta el siglo XIX y en la actualidad no ha concluido completamente.

c)- La unidad de la instrucción, la educación, enseñanza está fundamentada en la concepción de personalidad que se asuma vista como sistema que integra las funciones motivacional - afectiva y cognitiva - instrumental.

d)- La modelación método que opera de forma práctica y teórica con un objeto no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar natural o artificial el cual:

- se encuentra en una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento.
- en cierta etapa está en condiciones de sustituir en determinada relación al objeto mismo que se estudia.
- en el proceso de investigación ofrece en última instancia información sobre el objeto que nos interesa.

- el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación de un cuasi - objeto intermedio auxiliar: **el modelo**.

- permite simplificar, construir, optimizar la actividad teórica, práctica y valorativa del hombre es un instrumento para predecir acontecimientos que no han sido observados aún.

> **Modelo Pedagógico:** ***Construcción teórico formal*** *que fundamentada científica e ideológicamente* ***interpreta, diseña y ajusta*** *la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.*

La definición revela las funciones del modelo ***interpreta*** significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada aqui se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva-heurística; ***diseñar*** significa proyectar, delinear los rasgos más importantes se evidencia las funciones aproximativa y extrapolativa -pronosticadora ; ***ajustar*** significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

Apoyados en los presupuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predominan uno de estos procesos sobre otro.

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos:

Cada uno revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela.

Si nos detenemos en los rasgos esenciales de la definición podemos determinar los elementos que lo componen:

Elemento teórico: Base científica o marco teórico referencial que depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo.

Muchas veces los fundamentos analizados se presentan en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen. Thomas Kuhn define los paradigmas como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" [5]

Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

Nelson Valdés los define como "una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente. [6]

Los modelos pedagógicos constituyen paradigmas para el contexto educacional

PARADIGMA	ESQUEMA	MODELO PEDAGOGICO
Mecánico Cartesiano	Acción - acción	Pedagogía Tradicional Centrado en objetivos
Relacional	Acción - reacción	Escuela nueva Constructivista Autogestionario Tecnología educativa No directivo
Ecológico	Redefinición del contexto en la acción	Aprenz. significativo Interdisciplinario
Histórico - social	Mediatización	Histórico cultural Pedagogía liberadora Pichón Riviere

Elemento metodológico: Descripción del contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta declarando las posiciones respecto a componentes personales y no personales, sus etapas y sus relaciones.

Elemento práctico: Investigaciones, puesta en práctica del modelo, posibilidad de modificaciones.

La estrategia es una manera concreta de expresar la modelación de las relaciones del proceso pedagógico

En una breve panorámica sobre los estudios de estrategias los especialistas han planteado varias *razones* que justifican la necesidad de investigar sobre ellas (Betancourt, J,1994):

- crecimiento vertiginoso de la información
- personalización del aprendizaje
- mejoramiento del clima afectivo dentro del aula

- decremento en el uso de estrategias cognitivas y habilidades del buen razonar en los alumnos

- prácticas educacionales diferentes producto del desarrollo social alcanzado

- las posibilidades del conocimiento humano inagotables que hace prácticamente imposible satisfacer las necesidades cada vez más crecientes del hombre

- el incremento de los niveles de vulnerabilidad en las escuelas (físicos, psicológicos, sociales, familiares, económicos)

- la atención la potencial humano, entre otros.

Los resultados de estas investigaciones son muy importantes ya que favorecerían el surgimiento de programas de estudio que prioricen el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, favorecería que el alumno aprenda también el proceso que usó para aprender, el maestro se convertiría en un constante cuestionador, evaluaciones más flexibles, desarrollarían una personalidad más rica y plena.

Como se puede apreciar estudian las estrategias como una acción humana orientada a una meta intencional. Han sido consideradas como una actividad netamente intelectual.

Las regularidades en su estudio:

❖ Se han utilizado tareas muy abstractas

❖ Se ha enfocado como un proceso de solución de problemas

❖ El basamento teórico ha estado en la psicología cognitiva

❖ Las principales líneas de investigación en educación

La perspectiva de análisis de esta problemática cada día incorpora nuevos ámbitos de reflexión, en particular el relacionado con la Dirección Educacional.

Adentrarnos en alguno de los aspectos de la Dirección Educacional requiere partir de la plena claridad de su objeto de estudio. La dependencia de este, del objeto de estudio de la Pedagogía fue planteda por el Dr Bringas L, José, en su tesis de doctorado, 1999, donde nos hace reflexionar acerca del estudio por parte de la Pedagogía del proceso de formación humana y por tanto considera que el objeto de estudio de la Dirección educacional está en la "optimización del proceso de formación humana" dependiendo en última instancia de la concepción acerca de la Pedagogía que se asuma. El carácter particular de la ciencia de la Dirección educacional, plantea el autor, no niega el legado que posee la humanidad acerca de la dirección como ciencia general, pero evidentemente el contexto educacional marca sustancialmente el carácter particular de esta ciencia.

Detenernos en las estrategias en el contexto educacional implicaría ser consecuente con la idea anterior. El contenido de las estrategias en el sector educacional parte de la comprensión del contenido de la educación que depende directamente de la cultura.

Los tipos de contenido (sistema de conocimientos, sistema de habilidades, experiencia creadora y el sistema de normas de relaciones del hombre con su medio y con otros hombres) se derivan de los cuatro componentes de la cultura que organizados didáctica y metodológicamente respetando las particularidades individuales tanto cognitivas como afectivas de las personas se dispone para ser aprhendido.

El proceso pedagógico cumple con la función de dirección, que consiste en dirigir el proceso de apropiación de la cultura para desarrollar en el hombre todas sus potencialidades.

Si partimos de la idea que la dirección del proceso pedagógico es la vía fundamental para el desarrollo de la personalidad como un todo y de la inteligencia en particular; significa reconocer el papel determinante del personal pedagógico en la identificación, planificación e instrumentación clara de las estrategias y alternativas pedagógicas a utilizar dado la naturaleza del fenómeno.

Desde el punto de vista teórico partimos de la concepción del hombre como ser social, resultado de la apropiación de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, en el que tiene lugar el proceso de reproducción y producción (donde las capacidades y la creatividad juegan un papel importante) de la experiencia social de forma activa. Justificando así la educabilidad de las potencialidades del hombre. Dentro del sistema de influencias el papel relevante de la escuela en el proceso de modelación de la personalidad como sujeto en su totalidad y de su intelecto en particular es incuestionable.

El reconocimiento de la autonomía y el papel activo de la escuela respecto a otras influencias nos obliga a la realización de innovaciones; la necesaria capacitación del personal pedagógico en función de crear las condiciones favorables para el desarrollo y la educación de la personalidad, lo que conduce a poner en marcha amplios procesos de educación y fomentarlos.

El educador es un agente activo del cambio que filtra y redefine la innovación de acuerdo con su conocimiento básico y estructura del pensamiento. (Talízina, 1988)

El proceso pedagógico es un proceso de dirección. (Talízina, 1988), entonces la utilización de estrategias y alternativas pedagógicas es una constante toma de decisiones y redefinición de la innovación, en su contexto de trabajo.

La definición de algunos términos permitirá profundizar un poco más en esta problemática.

Definiciones de términos:

En la literatura militar, sobre dirección de empresas, psicológica, pedagógica; los términos de estrategia y alternativa aparecen abordados, no quedando claro sus diferencias en todos los casos: Identifican estrategia = objetivo, estrategia = alternativa o estrategia = plan de acción.

No aparece en la literatura una definición pero si una coincidencia en ubicar la estrategia ligada a términos como: dirección, enfoque, lógica.

Está claro por tanto que el desempeño práctico tiene como base una clara conceptualización.

Nuestras instituciones educativas están enfrascadas en un franco proceso de planificación estratégica. Considerando como Estrategia: construir una posición que sea tan sólida (y potencialmente flexible) en ciertas áreas, que la organización pueda lograr sus metas a pesar de lo imprevisible del comportamiento, cuando se presenta la ocasión de las fuerzas externas. (James Brian Quinn, 1990)

La planificación estratégica es definida como: el proceso de fundamentación, diseño, implementación y evaluación, de una transformación cualitativa esencial en el funcionamiento de una institución, que le permita organizar su trabajo presente en función de las exigencias futuras del entorno. (Mintzberg, H, 1990).

Ganar en claridad respecto a estos conceptos ayuda a tomar conciencia de la magnitud de este enfoque y su repercusión no solo en los planes sino en el pensamiento y la cultura de la organización y de las personas.

La estrategia tiene lugar a nivel macro (social, institucional) donde se declaran los lineamientos generales para cumplir la política y se definen los indicadores de cumplimiento, nivel meso (grupal) donde se concretan los resultados, actividades, y a nivel micro (individual) donde se delimitan tareas, responsabilidades y se define operativamente la participación de cada individuo sus mecanismos y métodos para alcanzar las metas prefijadas.

Hasta aquí parece estar todo bien definido desde los más altos niveles. ¿Cómo lograr en la práctica el cumplimiento de los lineamientos y directrices principales teniendo en cuenta las condiciones, posibilidades tan diversas de las instituciones educativas y de los sujetos de la educación?.

En nuestra opinión, el carácter funcional de las Estrategias Institucionales en las instituciones educativas está dado por la capacidad de los educadores de hacer uso de su creatividad, de su capacidad mental para visualizar en la práctica las múltiples variantes que van a permitir la modificación, transformación, consolidación y desarrollo de los sujetos de la educación sobre los cuales ejercen su influencia, a través de la puesta en marcha de las **Estrategias Pedagógicas** pertinentes.

La comprensión de este concepto debe partir, como nos referimos anteriormente, de considerar la Pedagogía como una ciencia que estudia la educación, teniendo por

objeto la teoría resultante de la misma: al proceso pedagógico. Estos elementos nos sirvieron de base para plantear el concepto de Estrategia Pedagógica.

Una aproximación a la definición de ***Estrategia Pedagógica****:*

Dirección pedagógica *de la transformación del estado real al estado deseado del* ***objeto*** ***a modificar*** *que condiciona todo el sistema de acciones entre* ***el subsistema dirigente y el subsistema dirigido*** *para alcanzar los* ***objetivos de máximo nivel****.*

Analicemos algunos elementos de la definición para facilitar su comprensión.

La dirección pedagógica significa dirigir la interrelación entre el proceso pedagógico y el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus elementos relaciones y etapas por las que transcurre. (M.Silverio,1990)

La estrategia exige delimitar problemas, programar recursos, disponer de planes alternativos, crear estructuras organizativas, crear actitudes del personal lo suficientemente flexible para adaptarse al cambio en el caso de que este se produzca.

La estrategia no es algo rígida, es suceptible de ser modificada, precisada, delimitada constantemente a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación.

Es imprescindible la valoración de los resultados y del proceso para tomar decisiones (seguir, corregir, retroceder, etc.)

Alternativa pedagógica:

Opción entre dos o más variantes con que cuenta el subsistema dirigente (educador) para trabajar con el subsistema dirigido (educandos), partiendo de las características, posibilidades de estos y de su contexto de actuación.

Modelo para elaborar Estrategias y Alternativas Pedagógicas:

Partimos de reconocer el papel rector de los *objetivos*, enfoque sistémico de los *componentes del proceso pedagógico*, el papel de la *retroalimentación*, la comunicación, la necesidad de análisis del *nivel de entrada*, el educador como *agente de cambio* y el papel *activo* del educando. Para dirigir el proceso pedagógico es necesario ver como se comporta la realización de las exigencias para una *dirección efectiva* del proceso de *aprendizaje*; y otro aspecto de vital importancia es la *modelación* de las etapas, elementos y relaciones ya que estamos refiéndonos a un

proceso pedagógico esto es lo que diferencia una Estrategia Pedagógica de otras estrategias; determinando el modelo siguiente:

1. Determinación del Fin y las áreas que intervienen en la realización del conjunto de actividades. (1,2,3,7,8,9)

2. Diagnóstico de la realidad y de las posibilidades de los sujetos de la educación.(1,3,4,6,8,9)

3. Determinación de estrategias y las variantes posibles a utilizar.(3,5,6,8,9)

4. Selección y planificación de la alternativa pedagógica. (2,5,6,8,9)

5. Instrumentación del programa de influencia y de la retroalimentación.(2,4,6,8,9)

6. Valoración y autovaloración del proceso y el resultado, elaboración de programas de influencia correctiva. (2,7,8,9)

Retomemos las regularidades planteadas por Neuner para sustentar los pasos antes mencionados, por tanto los números indican su evidencia.

En resumen:

La necesidad de la modelación y la estrategia pedagógica está dado en:

- el carácter social y dirigido de la educación

- el condicionamiento bio-psico-social de la personalidad

- la influencia del entorno sobre los sistemas educativos.

Tener claridad en los elementos que caracterizan: un modelo pedagógico tiene una gran importancia teórica ya que brinda las bases científicas sobre las que se sustenta la propuesta para organizar la práctica educativa y metodológica porque permite comprender otros modelos con vistas a recomendar cómo enfocar el proceso pedagógico.

En las condiciones actuales proponer un modelo pedagógico debe potenciar: el carácter activo del sujeto (educador, educando), los objetivos como categoría rectora del proceso pedagógico, la unidad de la instrucción y la educación, carácter problematizador de la educación, enfatizando el carácter contradictorio del proceso, el dinamismo, flexibilidad y cooperación en las propuestas.

Definir modelo pedagógico exige la declaración de la concepción pedagógica de la que se parte, qué entender por proceso pedagógico, los subsistemas que los componen, sus relaciones y qué entender por modelación pedagógica.

Operativamente se define Modelo Pedagógico como: Construcción teórica - formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responda a una necesidad histórico concreta. Concentrándose en tres dimensiones: elemento teórico, elemento metodológico y elemento práctico.

El presente y el futuro se orientan hacia más cambios tecnológicos y sociales, más competencia y más incertidumbre. La delimitación de estrategia está en dependencia del uso de la imaginación y la capacidad de razonar con lógica para prever las futuras consecuencias de las iniciativas actuales.

Los seis pasos anteriores propuestos a nuestro juicio pueden constituir un modelo para elaborar estrategias y alternativas pedagógicas tanto para hacer un trabajo detallado como para orientarse inicialmente en cómo comenzar la planificación de un conjunto de actividades que satisfagan los objetivos especialmente para la transformación de la personalidad.

Los tres primeros pasos ponen de manifiesto la calidad del funcionamiento cognitivo y las fuerzas creativas del sujeto que diseña la estrategia. Entre los pasos 1, 3 y 4 observan una derivación gradual de los planos más generales hacia planos particulares y singulares de ejecución, evidenciando su unidad y diferencia interna y externa. La estrategia y alternativa pedagógica son exigencias de la dirección del proceso docente - educativo, determinantes para la estructuración de programas de influencia en su transformación.

La integralidad de la estrategia está dada por la complejidad del entorno en el que se desenvuelven las instituciones educativas, su comportamiento como sistemas abiertos, el carácter sistémico del contenido de la educación y el carácter dinámico de la personalidad que pretendemos transformar.

El proceso de formulación e implementación de las estrategias pedagógicas tiene lugar en estrecha relación con las estrategias institucionales, constituyendo de esta forma el elemento funcional en la dirección del proceso pedagógico; en ellas se depositan lo mejor del pensamiento, la creatividad y el talento de nuestros educadores a través de las propuestas metodológicas, alternativas educativas, proyectos curriculares, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1 Revista Enseñanza de las ciencias. Instituto de la Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma. Barcelona.Vol. 5 No.2 Mayo 1982.
2 Colectivo de autores.,--El modelo económico Neoliberal y su incidenia en el Modelo Pedagógico., La Habana: Material de impresión ligera., Taller latinoamericano "Hacia la Educación del Siglo XXI"., Comisión 4., Cojimar, Abril, 1992.
3 Idem a la referencia número 2.
4 Idem a la referencia número 2.
5 Kuhn,T.S.,--La estructura de las revoluciones cientficas.,México: Ed Fondo de la Cultura Económica., 1971.
6 Valdés,N.,--Estudios cubanos en los Estados Unidos., en: Revista Temas # 2 ., pp.8., Abril-Junio/95

BIBLIOGRAFÍA

A.C URSS y A.C.Cuba.,--La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación., La habana: ed Ciencias Sociales, 1985.
Baturina,G.I.¬-- Materia y Sistemas de categorías de la Ciencia Pedagógica. La Habana: Ed Universidad de la Habana, 1983.
Betancourt Morejón J., Sistmatizací´n de estudios sobre estrategia, métodos programas para pensar y crear. CIPS- ACC. Marzo, 1994
Bigott,L.A --Modelos de análisis de sistemas Escolares.Caracas Ed UNesco,1982.
Bouza Colás, M y Z. Castillo Glez, Trabajo de diploma "Juego: alternativa pedagógica". Fac. Maestros Primarios. ISPEJV. curso 1991.
Botet,O.-Modelo Pedagógico Aproximación a una definición., Trabajo Científico Estudiantil., Tutora: Prof. Regla Alicia Sierra Salcedo. Especialidad Pedagogía Psicología. Facultad da Pedagogía., ISP "Enrique José Varona".,1992.
Buzón, M--Coloquio sobre el desarrollo de la inteligencia. Estrategia pedagógica. Facultad de Pedagogía.1990
Brovelli M.S.-- Aportes acerca de la Didáctica. EL cuardeno de formación docente. Fotocopia. Argentina.
Carnota L.O.,1990 Teoría y práctica de la Dirección Socialista. Editorial Pueblo y Educación.
Canfux,V., Corral,R., Gonzlez,M., González,O.--Tendencias Pedagógicas Contemporáneas.,pp.1,23,44,65,75,92./La Habana: E CEPES,1991.
Canfux,V. Y Corral,R.-- Eì planeamiento Curricular en la enseñanza Superior. pp.61¬ 94¬ 141.¬ La Habana Ed CEPES¬ 1991.
Colectivo de autores.,--El modelo económico Neoliberal y su incidenia en el Modelo Pedagógico., La Habana: Material de impresión ligera., Taller latinoamericano "Hacia la Educación del Siglo XXI"., Comisión 4., Cojimar, Abril, 1992.
Colectivo de Especialistas del MINED de Cuba. --Pedagogía.¬ La Habana Ed Pueblo y Educación.1988.

Chávez R.J, Actualidad de las tendencias educativas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED.1999

Díaz Bordanave J. Y A. Martins, Estrategias de enseñanza- aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Instituto Interamericano de cooperación para la agricultura. San José Costa Rica,1982

Delgado Kenneth, Dinámica de grupos. Bahia ediciones. 3ra edición 1989.

Galgorio Weinberg --Modelo Educativo en la Historia de América Latina. Bueno Aires.

Gimeno Sacristán J, A.I.Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S.A. Madrid,1992

Glez, María Teresa --------Revista Anuario didáctica No 5. El profesor en los procesos de cambio educativo. España.

González Maura V, Catellanos Simons D y otros., Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación .1995. La Habana. Cuba.

González Rey F. Y A. Mitjans Martínez., La personalidad. Su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y educación. La Habana, 1989.

Klinberg,L.,--Introducción a la didáctica general.,La Habana:Ed Pueblo y Educación., 1978.

Kuhn,T.S.,--La estructura de las revoluciones cientficas.,México: Ed Fondo de la Cultura Económica., 1971.

López Nelson., Modernización curricular de las Instituciones educativas. Los PEI de cara al Siglo XXI, Colombia, 1996

Lucarelli, Elisa--------- Tendencias actuales del curriculum y la tendencia moderna de educación. Antología sobre curriculum. Panamá. ICASE

Mago Hoquet¬ Antonio.¬ --Modelo de sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje.¬ México./Ed TRILLAS¬ 1989.

Mintzberg Henry y J.Briann Quinn, Biblioteca de Planeación estratégica. Editorial Mc Graw Hispanoamericana.

Neuner.,--Pedagogía.,La Habana: Ed Pueblo y Educación.,1989.

Revista Enseñanza de la Ciencia. Instituto de la Ciencia de la Educación

Silverio, M--Coloquio sobre aprendizaje: Dirección Pedagógica del aprendizaje. Facultad de Pedagogía.1990

Sierra, R.A., --Modelación Pedagógica., En: Selección de lectura sobre Administración educativa. Parte I. 1997 Editorial AB Bolivia -Potosí.

Sierra, R.A., M.Betancourt y D.Pérez Mato --Dirección e Inteligencia, En: Selección de lectura sobre Administración educativa. Parte II. 1997 Editorial AB Bolivia -Potosí.

Sierra, R.A., Modelo Pedagógico. Consideraciones generales. En: Revista Varona. ISPEJV. 1997.

Sierra, R.A., La estrategia en instituciones educativas: criterios metodológicos para su diseño e implementación. Material impreso. ISPEJV 2000.

Talízina,N, Métodos para la creación de programas de enseñanza. DEPES - MES. UH Camagüey.1986

Talízina, N., Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú. 1988

Valdés,N.,--Estudios cubanos en los Estados Unidos., En: Revista Temas # 2, pp.8., Abril-Junio/95

5.3- ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA ACTUAL.

Dr. Alberto D. Valle Lima

Es innegable que la dirección se presenta donde exista una organización de sujetos que tienen ante todo un objetivo común y utilizan determinados métodos para alcanzar las finalidades que se han propuesto.

Las organizaciones y las ideas relacionadas con las formas de dirigirlas existen desde la antigüedad. Ya en la antigüedad los documentos muestran intereses encaminados a la coordinación y dirección de las empresas públicas.

Sin embargo, no es hasta que la producción toma otras formas sobre todo con el surgimiento del capitalismo manufacturero y las revoluciones industriales, dónde la dirección comienza a concebirse como ciencia.

Las organizaciones estables pueden ser entendidas como grupos humanos que existen por lo general en el marco de determinadas instituciones y en ciertos espacios sociales o comunitarios.

La escuela o el sistema educacional en un plano más general crean condiciones para que existan las organizaciones con objetivos definidos y con una regulación de su funcionamiento.

Las instituciones y en especial las educacionales surgen con un encargo social y cumplen una serie de funciones que determinan en buena medida el sentido de la actividad de las organizaciones que en ellas se crean.

Por otra parte, Castro Alegret (1) plantea que para entender el condicionamiento social al cual no escapa ninguna organización debe analizarse cómo operan los valores, ya que ellos determinan aspectos esenciales de la actividad de las organizaciones y de sus integrantes y permiten la formación de las representaciones que tienen los sujetos de la organización sobre su actividad.

Según Pita, Balbina y Castro Alegret, lo que nos permite entender el funcionamiento y la estructura de la organización, así como los efectos en sus integrantes es la actividad grupal en su desarrollo temporal, ya que ella mediatiza las relaciones de comunicación entre los miembros y los estados emocionales grupales y particulares.

En la interrelación organizacion-sujeto lo primario es la organización, lo que se demuestra por la importancia que tienen las organizaciones primarias en la formación de la personalidad.

Existen autores, que plantean que cuando un sujeto se incorpora a su organización laboral integra a esta las características de los grupos primarios donde se formó obteniéndose como resultado un nuevo nivel de relaciones.

Lo anterior se hace necesario para poder comprender las características de la dirección actual.

La concreción de la política educacional de nuestro país en el marco del proceso docente educativo implica un profundo dominio de los substratos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, como requisitos indispensables para el cumplimiento exitoso de los objetivos de la educación.

La naturaleza compleja y contradictoria del proceso docente educativo, demanda un alto nivel de preparación de los claustros, así como de sus dirigentes, los cuales además de esta preparación, necesitan poseer un conocimiento más especializado en los fundamentos de la teoría de la dirección, elemento indispensable para garantizar el carácter científico que debe tener la labor de dirección en los centros.

Proceso de dirección que se concibe como influencia consciente de los órganos de dirección sobre los colectivos humanos con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos planteados.

Al analizar como los diferentes autores conciben el concepto de dirección vemos que nos enfrentamos a una gama de posibilidades en este sentido y que el término ha ido evolucionando con el tiempo y con el desarrollo de la ciencia en cuestión. No existe un acuerdo universal sobre el uso del término dirección. Se denomina indistintamente como dirección científica, administración, gerencia, ciencias de la dirección, etc.

Algunos autores, y en especial en América Latina, hablan frecuentemente de gestión, o de administración utilizando el término de dirección con un sentido estrecho para designar una función, aquella que otros autores especialmente los cubanos identifican como realización. Al analizar el término de gestión en los diccionarios especializados encontramos lo siguiente:

- Gestión: acción de gestionar o administrar.
- Gestionar: Hacer diligencias para el logro de algún objetivo
- Gestor: que gestiona. El que dirige o administra una empresa o sociedad.

En un determinado momento se iguala a dirección, sin embargo, también se asume como hacer diligencias lo cual no se corresponde totalmente con el sentido de la dirección científica que queremos dar. Por tanto asumiremos el término de dirección por considerarlo más completo. Por otra parte, explicaremos también nuestra concepción sobre dirección científica.

En primer lugar analizaremos como diferentes autores conciben el término de dirección (gestión). Así por ejemplo, Mary Parker Follet define la dirección como "el arte de lograr que se hagan ciertas cosas a través de las personas".(2) Esta definición se caracteriza por considerar que el director de la organización logra sus propósitos haciendo que otros hagan las tareas que se requieran.

La dirección según Stoner es el "proceso de planear, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de los miembros de la organización y de aplicar los demás recursos

de ella para alcanzar las metas establecidas".(3) Esta definición con un carácter de proceso establece como esencia el logro de los objetivos de la organización.

En sentido general cuando uno analiza diferentes autores puede encontrar, que todos consideran como objeto de la dirección a la coordinación de la organización en su sentido más amplio. De igual forma se destacan los aspectos de alcanzar un objetivo o finalidad así como los de planear-regular. (Ver Luna M. Del C)(4)

La dirección educacional

Como una rama de la dirección surge cada vez con más fuerza la dirección educacional. Esta es concebida por Cassasus J. como la "capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada"(5) y también plantea, que es la "capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea" (6) todo esto en el ámbito educacional.

Por nuestra parte consideramos como dirección educacional en un sentido amplio, la concreción de la política educativa en un determinado marco organizacional. De tal forma consideramos entonces, la dirección educacional en un sentido más estrecho como el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la Educación considerando los recursos de que se disponen y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos.

Para nosotros la dirección educacional tiene que ser científica no confundiendo este término con la tendencia de la administración científica surgida a principios de siglo y que sólo consideraba la dirección como un proceso que tenía en cuenta las fórmulas exitosas probadas en situaciones anteriores. Para nosotros el término científica encierra en primer lugar la utilización del método dialéctico-materialista en el análisis de los fenómenos, lo que equivale a decir que de éstos se consideran su surgimiento, su estado actual y su tendencia de desarrollo. De igual forma, se concibe el fenómeno de la dirección educacional como proceso y como resultado en interrelación dialéctica con otros y con su contexto.

Este método permite el enfoque objetivo de los fenómenos económico-sociales en su acción y desarrollo, sobre la base del estudio de las condiciones en que estos se desenvuelven, su comportamiento histórico-lógico, descubriendo sus relaciones internas y externas, y su interrelación y concatenación.

En segundo lugar, consideraremos el enfoque en sistema. La organización científica de la dirección depende en gran medida también del enfoque en sistema. El carácter sistémico del funcionamiento del aparato de dirección presupone una armonía entre el todo y las partes integrantes del sistema, el análisis de las funciones, el trabajo coordinado entre los órganos de dirección que conforman el sistema, así como la ausencia de eslabones innecesarios.

MODELOS PARA TRANSFORMAR LA DIRECCIÓN EDUCACIONAL EN EL SIGLO XXI.

La transformación educativa es una categoría que incluye conceptos como los de innovación, mejora, reforma, cambio y modernización. Al referirse a la transformación educativa, la literatura indica varios términos diferentes, en ocasiones para referirse a procesos similares o enlazados entre sí. Tal es el caso de los términos de reforma, innovación, cambio y modernización entre otros. Ello se debe a la visión que predomine en quien defina; así puede tener una orientación tecnológica, simbólica, política, cultural, u otra.

El término de innovación se utiliza cuando la transformación va dirigida fundamentalmente a los métodos que se utilizan, en este caso la esencia de la transformación es lograr mayor eficacia.

La mejora se utiliza cuando una pequeña parte del sistema recibe la influencia de un factor externo con vistas a su transformación.

Por lo general se entiende por reforma una transformación en gran escala del sistema educativo, en ella está implícito una modificación profunda. Con un sentido equivalente a reforma se utiliza el término de modernización.

Este último, es en extremo controvertido y polémico ya que ha dado origen al de postmodernismo, considerado como un estadio superior del anterior, el cual se caracteriza por el capitalismo monopolista transnacional según ellos objetivo supremo de cualquier sociedad.

La post-modernidad se caracteriza a su vez según Chávez (7) por el hegemonismo político, el criterio de la globalización neoliberal, que significa la anulación anti-histórica de lo diverso o su disolución metafísica en lo unitario.

Es por ello que hemos escogido el término de transformación que es más propio de la región y de nuestro idioma para caracterizar los cambios que consideramos se deben producir en la dirección educativa de nuestros paises.

Al concebir la transformación esta implica un cambio hacia un nivel de desarrollo superior. Es el movimiento del fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico-social concreta en que se desarrolla. En la dialéctica de su desarrollo, la transformación en los fenómenos se manifiesta como un proceso que transcurre de acuerdo a fases y leyes propias de esa forma peculiar de modificación y al mismo tiempo, es el resultado de innumerables acciones a las cuales este fenómeno está sometido.

Las transformaciones educativas, son por consecuencia aquellos cambios o modificaciones que tienen lugar en las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se producen en los puntos de vista de los sujetos participantes y las que se deriven de su propia instrumentación práctica.

Las transformaciones educativas ocurren en diferentes niveles, desde el nivel de aula o maestro, donde en el plano elemental transcurre el acto de la educación y se producen las principales modificaciones; el nivel de escuela, donde tiene lugar la confluencia de los factores esenciales condicionantes de la educación y la dinámica social es peculiar y ha sido poco analizada; hasta los niveles terminales o globales, donde la naturaleza de los cambios tiene lugar en el contexto de complejas acciones políticas, sociales y educativas.

Es indiscutible que el centro de los reales cambios educativos transcurre principalmente en la escuela, por tanto, las principales acciones de la dirección del cambio deben orientarse hacia allí, hacia las estructuras de dirección, y hacia los factores de la comunidad que interactúan con la institución, ya que si éstos, no se involucran en la transformación y la comprenden a cabalidad, el esfuerzo de la escuela queda limitado.

Las reformas y las innovaciones en educación sólo tendrán éxito si se involucran en los cambios a todos los factores: docentes, alumnos, padres, factores de la comunidad, etc. pero se ha de tener en cuenta de forma prioritaria al profesor, ya que como indica Schwartz "nada se hará sin los enseñantes, piedra angular de todo cambio... Toda reforma será letra muerta si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y de asumir los cambios de estructura necesarios"(8).

Los resultados de los procesos de tranformación dependen de varios factores, ante todo, de que satisfagan las necesidades auténticas, se entiendan claramente los objetivos y se hayan planificado acertadamente los pasos a seguir, aunque esto último se haga de forma global; pero, también, de un prudente cálculo de los recursos, del prestigio personal y de los conocimientos técnicos de los promotores de la transfomación.

También es importante estar preparados para enfrentar las posibles barreras y resistencias que puedan surgir en el desarrollo de la experiencia a la vez que se busca la cooperación y colaboración más amplia.

En estudios realizados sobre los modelos utilizados en las transformaciones educativas en los paises de A. Latina, Europa y E.U. Tedesco, J.C. llega a la conclusión de que para lograr el éxito de éstos la política educativa debe caracterizarse por los rasgos siguientes: (9)

- Continuidad de la política de cambios,
- Necesidad de disponer de una fuerte capacidad de anticipación a demandas y problemas,
- Un grado de información elevado sobre las tendencias mundiales
- Mecanismos de evaluación
- Diagnósticos acertados de la realidad presente
- La aplicación de estrategias diferenciadas para el logro de resultados homogéneos.

De igual forma, Schiefelbein, Ernesto al hacer un estudio similar pero sólo para los países de América Latina expone que el éxito de los modelos está condicionado por los factores siguientes(10):

- La reforma educativa tiene que favorecer a todos los interesados.
- Se le debe garantizar a cada niño una canasta básica de insumos educativos.
- Es necesario canalizar recursos extraordinarios para los niños de las familias de bajos recursos.
- Cambiar la didáctica de los docentes
- Mejorar la tradición de la investigación empírica.
- Vincular claramente la reforma educativa y el uso de los recursos financieros.
- Políticas educativas basadas en buena información y buen análisis.
- El Ministerio de Educación debe jugar un rol clave en la reforma educativa y aumentar su calidad.

De hecho estos autores conforman una serie de requisitos que en cierto sentido pueden ser considerados indicadores de la eficiencia de los modelos que se han utilizado en el desarrollo de los cambios educativos. Sin embargo, algunos de ellos, no se ajustan a nuestras realidades y otros pueden ser completados o mejorados.

En la actualidad, para la dirección del cambio educativo se emplean diversos modelos, algunos que responden a las necesidades y características de los países en cuestión y otros adoptados mediante la copia de los que se consideran a la vanguardia en cuanto a resultados.

Según Puelles B. Manuel de (11) los modelos de sistemas educativos se clasifican atendiendo a los niveles de centralización o descentralización. Su determinación tiene varias claves fundamentales que cuentan con el consenso de varios autores. A partir de aquí se plantean cinco modelos:

Modelo centralizado
Modelo de descentralización intermedia
Modelo de descentralización federal y comunal
Modelo de descentralización comunal y académica

Ellatroa (12) considera en 1983 que los modelos que se han utilizado pueden ser clasificados en las siguientes categorías:
Modelo racional
Modelo político
Modelo social
Modelo anárquico.

De igual forma Cuthbert (13) en 1984 establece también una clasificación según la cual los sistemas educacionales pueden en sentido general ser analizados como:
Modelos análitico-racionales
Modelos pragmático-racionales
Modelos ambiguos y personológicos

Para Bush, T en 1986 los modelos pueden ser :
Modelos formales
Modelos democráticos
Modelos políticos
Modelos subjetivos
Modelos ambiguos

En sentido general todas estas clasificaciones en nuestro criterio no se ajustan exactamente a la descripción de los procesos que se manifiestan en nuestros paises los que se caracterizan en lo esencial por reproducir modelos de descentralización que no obtienen resultados positivos.

Por otra parte, casi todos los autores coinciden en que los modelos que se están utilizando en la actualidad para la transfomación de los Sistemas Educacionales en los diferentes paises tienen elementos comunes y otros diferenciantes.

Elementos comunes de los modelos de diferentes países
La descentralización de la enseñanza como tendencia
La escuela con tendencia a ser concebida como un sistema abierto
Necesidad de mantener ciertos mecanismos en los sistemas que resguarden la unidad de los mismos
La capacidad predictiva de su desarrollo
La transformación de los modos de actuación de los docentes.
Poco énfasis en el papel de la comunidad y su relación con la escuela
No establecen el papel protagónico que deben asumir los alumnos en el desarrollo de la transformación de la escuela.

Los elementos que diferencian los modelos en los diferentes países son los matices y gradaciones en que se presentan.

Otra forma en nuestro criterio de analizar los diferentes modelos que se vienen utilizando para la tranformación de los Sistemas Educacionales a finales de la década de los noventa es su grado de generalidad.

Modelos de carácter general.

En la actualidad se están aplicando modelos para la transformación de la dirección educativa algunos de carácter general y otros con un carácter nacional, los que van a seguir teniendo vigencia al inicio del siglo XXI. Entre los de carácter general se destacan los siguientes:

El modelo de la descentralización educativa.

En la teoría sobre la descentralización los gobiernos centralizados insisten en argumentar ésta para lo cual esgrimen tres motivos fundamentales:

- Mejorar la eficiencia de la administración
- Aumentar la efectividad del sistema
- Aumentar la participación local

La descentralización se considera como un proceso de transferencia o entrega del poder y la autoridad.

En Latinoamérica al igual que en otras regiones del tercer mundo hay un entusiasmo creciente por parte de los gobiernos y de las agencias internacionales de asistencia, por la descentralización educacional. Sus patrocinadores alegan que la descentralización administrativa y financiera llevará a una mayor participación de los niveles locales y a un mejoramiento de la eficiencia de los sistemas. Sin embargo, parte de los intentos de descentralización han fracasado al no producir mejoras significativas en ninguna de estas dimensiones.

La descentraliación es promovida por grupos que buscan mejorar su poder en relación con otros grupos. En algunos casos, los grupos competidores se encuentran dentro del gobierno.

Las políticas fracasan no debido a una ejecución pobre, sino a la resistencia que ejercen grupos que perderían poder. A veces estos grupos son los que tienen comúnmente poca participación en la toma de decisiones, como los maestros.

Los resultados indican que la descentralización educativa sólo podrá llevar a un crecimiento de la democracia en una sociedad justa.

La descentralización educativa puede presentarse de varias formas:
- Privatización del servicio educativo
- Transferencia de la dirección educativa
- Competencia entre redes paralelas
- Provincialización de establecimientos educativos nacionales

Se ha visto como a lo largo de los últimos 15 años la dinámica social, financiera y política de los paises impactó sobre las políticas educativas generando nuevas formas de organización y dirección de los sistemas escolares públicos, que lenta y trabajosamente en algunos casos o abruptamente en otros, pasaron de las manos burocráticas centrales a las de sus pares de la periferia.

Se repite de forma coincidente la incidencia de los procesos de crisis que afectó a casi todos los paises de América Latina en la década de los 80 como factor determinante en la aparición de los procesos de descentralización educativa.

Los procesos de descentralización educativa se producen en un cierto clima cultural, caracterizado por el modelo de organización y dirección centralizada. Ello se remite a la conformación del estado en América Latina y al papel que cumplió desde el siglo XIX la creación de los sistemas educativos públicos.

Las consecuencias fueron un modelo de organización y dirección dominado por la administración centralizada y el formalismo de su funcionamiento. El estado casi solo como promotor del progreso y la educación era el instrumento ideal para alcanzarlo. Por lo tanto el sistema educativo así establecido reconocía un centro

fuerte y poderoso construido sobre el supuesto de una capacidad de regulación de los comportamientos, fundada en su poder, en las normas y reglamentaciones, en el control de su cumplimiento y en la aplicación de sanciones.

Las estructuras intermedias eran cadenas de transmisión y la escuela la base de una estructura piramidal sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes. Esta cultura centralista es muy fuerte, y es la que conlleva a las políticas y las decisiones que conforman la descentralización educativa.

En la descentralización educativa la idea del centro perdura pero se redefinen sus competencias y asume nuevas funciones. Se le otorgan características propias, ya que no puede haber descentralización sin un centro promotor y dinamizador de la iniciativa local.

En la concepción de la planificación estratégica planificar y conducir tiene la misma identidad. Planifica quien tiene la posibilidad de conducir y capacidad de decidir.

Las distintas estrategias de descentralización educativa se pueden clasificar en:

REGULADA: Cuando existe una normativa mas o menos estricta que regulariza las situaciones y sigue los comportamientos

DISCRECIONAL: Cuando está sujeta a criterios o normas generales que dejan un margen de maniobra bastante amplio a la negociación entre actores.

ABIERTA: cuando responden mas o menos a los intereses y fuerzas de cambio en juego.

El impulso a las acciones de descentralización educativa parece provenir de varias fuentes y produce un efecto combinado en el que aparece la lucha por el poder político en la sociedad.

Todo esto hace que existan motivaciones para apoyar la Descentralización Educativa. Algunas de ellas son:

- La descentralización apoyada desde afuera, desde los organismos multilaterales que financian proyectos educativos. En este caso la motivación es introducir mecanismos de mercado.
- La Descentralización Educativa es esgrimida como instrumento para reorientar el gasto público social y educativo hacia áreas periféricas disminuyendo artificialmente el déficit fiscal nacional. En este traslado la nación también transfiere los problemas que acosan al sector educativo.
- La Descentralización Educativa viene impulsada por grupos que demandan mayor autonomía de acción y decisión a las instancias locales para resolver los conflictos que surgen en el ámbito educacional.

También existen motivaciones que se oponen a la Descentralización Educativa entre ellas encontramos:

- Los sindicatos por temor a la perdida de su poder de negociación y representación
- Los representantes del sector educacional privado que ven multiplicarse los centros de decisión que regulan su actividad.
- Los partidos o sectores políticos defensores de prácticas centralistas.
- Las burocracias de los organismos centrales cuyo poder se diluye
- Las burocracias de los organismos locales que deben hacer frente a las nuevas demandas de la dirección

La Descentralización Educativa es un proceso complejo fundamentalmente ligado al tema del poder en la sociedad y la naturaleza del mismo es de carácter instrumental.

Los partidarios de la centralización defienden temas estratégicos tales como:
-La identidad nacional
-La integración social
-La coherencia del sistema educativo
-La facilidad de economía de escala
-La equidad social
-Mantención de normas y estándares nacionales válidos para todos
-La democracia

Los partidarios de la descentralización defienden las promesas que tienen que ver con:
-más democracia
-más eficacia en el servicio educativo
-más recursos
-más eficiencia
-más calidad educativa

Los procesos de descentralización no deben ser vistos como procesos que van en un solo sentido sino que generan movimientos que van en sentido contrario.

La descentralización administrativa es diferente a la descentralización de las funciones curriculares. La estructura no determina necesariamente el resultado.

Nadie ha demostrado de un modo concluyente que la descentralización resuelva los problemas observados con anterioridad, ni que sea necesariamente mayor el costo en eficacia que el de la centralización. En un estudio de las naciones unidas se afirma que el verdadero impacto de la descentralización para una administración eficaz ha sido muy limitado.

El modelo de los programas compensatorios en la educación.

El modelo que propugna los programas educativos de naturaleza compensatoria tiene su principal base en el Banco Mundial y otras agencias de financiamiento internacional.

En estos programas existen dos corrientes que en cierto sentido se contraponen. Por una parte, se piensa que con la asignación de recursos a las escuelas y con una serie de medidas homogéneas de control y inspección se pueden lograr cambios significativos en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La otra corriente, concibe la escuela no como un ente homogéneo, sino con características propias e irrepetibles que tienen que ser atendidas en su contexto cultural. Se considera entonces la escuela como parte de la comunidad y se confía en el docente como ente transformador de la realidad educativa, por lo que el mismo con ayuda de los demás puede decidir sobre sus necesidades de superación.

Sin embargo, tanto una como otra corriente ponen en primer lugar elevar los niveles de aprendizaje de los alumnos, pero en muy pocos casos se habla de la formación de la personalidad, o sea, de la formación de valores en esos niños. No se puede perder de vista que los financiamientos son otorgados por el Banco Mundial, como ya se dijo, el cual centra su interés en la reproducción de la mano de obra en nuestros paises de América.

Los modelos educativos compensatorios son aún incipientes e insuficientes si se considera el problema social y educativo acumulado. Sin embargo, todos los esfuerzos son válidos cuando de la educación de nuestros pueblos se trata.

Modelos integrales de alfabetización en educación básica.

En los paises de A. Latina aún prevalece en partes no despreciables de la población el analfabetismo. Su combate y superación devienen en acciones prioritarias cuando se habla de equidad educacional.

Es necesario en primer lugar, que se reconozca la existencia de diferentes niveles de analfabetismo en nuestras poblaciones y la necesidad de su eliminación a través de estrategias integrales que no se limiten al trabajo con adultos. Es necesario entonces reforzar el trabajo en las primeras edades sobre todo en lo concerniente a Matemática y Lecto-escritura, así como desarrollar la educación y participación de los padres.

Se han realizado esfuerzos por ampliar la cobertura educativa pretendiendo con ello disminuir la pobreza, como si esta dependiera en primer grado de los niveles educacionales y no de las condiciones socioeconómicas que sustentan el sistema. De hecho entonces las influencias educativas que se ponen en práctica no tienen los frutos esperados, o sea, los resultados no se corresponden con las expectativas. Lo anteriormente expuesto es reconocido por casi todos los expertos de la UNESCO y de las instituciones internacionales encargadas de monitora las estrategias implementadas. Eso es así en nuestro criterio, ya que las estrategias implementadas se ven limitadas por las condiciones socioeconómicas imperantes.

Estrategias de discriminación positiva.

En la transformación de los sistemas educativos de la región, se pone en duda la equidad como objetivo prioritario a lograr, ya que sólo en aquellos planteles privados donde asiste la población escolar con mayores ingresos y en las escuelas públicas con tradición de buena enseñanza, o en las que reciben una subvención por estar incorporadas a proyectos con financiamiento externo se pueden implementar las nuevas políticas educativas con éxito.

Las dificultades socioeconómicas actuales son el único freno a los esfuerzos educativos de los gobiernos. Es necesario destinar mayores recursos a la educación. Una forma de utilizar racionalmente estos recursos es la discriminación positiva, o sea, se asignan los recursos donde los problemas sean mayores.

MODELOS UTILIZADOS EN CUBA PARA TRANSFORMAR LA DIRECCIÓN EDUCACIONAL.

En Cuba para transformar el sistema educacional hacia nuevos estadios de desarrollo se han establecido diferentes vías para promover de una forma más efectiva el perfeccionamiento del personal docente, ya que se ha comprobado que la esencia de los cambios pasan por la transformación del docente. De esta forma se espera obtener mejores resultados permitiendo seleccionar el potencial capaz de asumir la función de multiplicador.

En Cuba en las décadas del 70-80 se trabajó con diferentes modelos que fueron bien concebidos, pero que en la práctica, no todos tuvieron la efectividad deseada. Sobre todo porque en su implementación las estructuras superiores e intermedias cometieron errores al tratar de extrapolar soluciones particulares de una escuela o zona a otras sin la debida adecuación o análisis de factibilidad. No obstante, se ha de decir, que todas estas variantes realizaron una contribución importante al desarrollo del sistema educativo cubano.

El movimiento de Escuelas Modelos.

Un movimiento que tuvo mucha fuerza y contribuyó notablemente al desarrollo de la Educación lo fue el denominado Movimiento de Escuelas Modelo. En este movimiento se establecieron un grupo de indicadores que recogían criterios sobre el estado constructivo y mantenimiento del local hasta aspectos relacionados con el proceso docente educativo. Sin embargo, su tendencia fue a poner en un primer plano los aspectos materiales y constructivos de los locales, para lo cual los gobiernos territoriales y municipales comenzaron a destinar recursos dirigidos a determinadas escuelas con el fin de convertirlas en Modelo. Un municipio o territorio se valoraba también por el número de escuelas declaradas con estas características. Por otra parte, existían municipios que estaban en desventaja por poseer menos recursos económicos que otros. Un aspecto importante fue el trabajo que se logró desarrollaran los padres en función del trabajo de la escuela.

Las Escuelas Anexas.

Otro esfuerzo que también se acometió en esta época, aunque fue de un espectro más amplio, lo constituyó la creación de las escuelas anexas. Estas escuelas se constituyeron en las cercanías de los centros pedagógicos y de las fábricas importantes. En esta concepción predomina la vinculación estudio trabajo, y teoría práctica, tan necesaria para la formación de los profesionales. Estas escuelas aún hoy se mantienen en un grupo de instituciones aunque no se les denomine así y de hecho demostraron su validez en con su permanencia.

Los Centros Experimentales.

El trabajo con los centros experimentales ha sido propio de los centros de investigación que se ocupan del perfeccionamiento de la Educación. En la etapa descrita estos centros eran fijos, o sea, estaban establecidos por resolución y en ellos existían una serie de condiciones para el desarrollo de las investigaciones. Por ejemplo, los claustros de docentes eran seleccionados, los recursos materiales eran mejorados, sobre todo los relacionados con el desarrollo del proceso docente educativo. Estos centros servían de base de experimentación al Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y a las Universidades Pedagógicas del país.

Es necesario decir, que muchas de las nuevas concepciones educativas de esos años, tuvieron su origen y se comprobaron en estos centros, si bien es también verdad, que algunas de ellas no tuvieron el suficiente éxito en su extensión al comprobarse en condiciones atípicas para el resto del Sistema.

El Movimiento de la Escuela Autoregulada.

El Movimiento de la escuela autoregulada como se le conoció y que consistía en el desarrollo de un sistema de trabajo educativo, con un enfoque autoregulado basado en la esfera moral. Este sistema, sin lugar a dudas, ponía en un primer plano de la discusión de la labor educativa, la consideración del funcionamiento de la escuela como institución socializadora y trataba de conformar un modelo de accionar para ésta, con el fin de llevar a planos superiores el trabajo que se desarrollaba en la institución.

De hecho este sistema ofrecía a la escuela, la posibilidad de elaborar colectivamente algunas de las más importantes ideas sobre su papel y funcionamiento como institución educativa. Al mismo tiempo, se ofrecía una conceptualización acerca de cómo desarrollar determinadas cualidades de la personalidad de los estudiantes. Sin embargo, aunque este movimiento contaba con un fuerte componente teórico y una concepción de trabajo bien estructura no tuvo el suficiente éxito por diferentes factores.

El Entrenamiento Metodológico Conjunto.

En la actualidad se trabaja con un método que pone el énfasis fundamental en la actividad de los sujetos y de los colectivos y se ha denominado Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC).

El contar con personal preparado para realizar eficientemente su función es para toda organización una necesidad actual. Uno de los métodos que actualmente se utiliza para promover el autoperfeccionamiento del personal docente, como elemento indispensable para elevar la eficiencia de su actuación profesional lo constituye el entrenamiento metodológico conjunto. Su aplicación en los diversos niveles de dirección resulta de una importancia primordial para alcanzar el desarrollo continuo de la educación.

Este método se puede conceptualizar como un método de intervención y transformación de la realidad objetiva dirigido a propiciar el cambio y la modificación de puntos de vista, estilos de trabajo y modos de actuación de las personas con el fin de obtener mayor eficiencia y eficacia en su trabajo.

El EMC es un elemento esencial en el aprendizaje laboral y constituye un medio que contribuye a la formación de conocimientos, capacidades y habilidades y modos de actuación en el trabajo de profesores y directivos educacionales.

En un sentido amplio el EMC tiene como uno de sus objetivos principales el adiestramiento del personal en la búsqueda y valoración de los principales problemas, las insuficiencias metodológicas y la organización de recomendaciones que den solución a ellas, sobre la base de un proceder científico, en las condiciones concretas de cada escuela y cada comunidad.

Algunas de las áreas donde el EMC se puede utilizar son las siguientes:

- Desarrollo de habilidades profesionales y apropiación de hábitos en la dirección de las tareas específicas como son: metodologías especiales para los diferentes tipos de clases, procedimientos de dirección, etc.
- Apropiación de estilos de trabajo
- Desarrollo de habilidades de observación, valoración de señales y toma de decisiones
- Determinación de fallas y errores en el proceso.

La estructura lógica del EMC según la experiencia concreta del quehacer educacional en su labor más general es:
El diagnóstico de la situación existente en la zona, territorio, localidad o centro docente. En éste deben quedar claro las potencialidades, las barreras y las dificultades que existen y deben ser consideradas para el cambio.

La demostración del proceder que debe seguirse ante una situación dada, mediante la aplicación de un enfoque integral de la situación.

La consolidación de las acciones que condicionan un cambio de actuación a partir de las demostraciones asimiladas y la estrategia específica que se ha conformado: lo cual supone su ejercitación en distintos grados.

El control de las condiciones que promueven un cambio ulterior y de los efectos correspondientes a las acciones organizativas y metodológicas adoptadas y que influyen en los cambios o modificaciones que se operan en las escuelas o niveles de dirección.

La evaluación de los resultados esperados y del desarrollo profesional de las personas implicadas, así como las consecuencias que son esperables obtener como resultado de una u otra política aplicada.

El EMC persigue un replanteo de las formas de pensar y sentir de los sujetos que intervienen en él. En tal sentido presenta tres planos: el cognitivo, el imaginativo y el afectivo.

En el plano cognitivo predomina una reflexión sobre la actividad, sus condiciones de ejecución y sus partes, con lo cual toman forma abstracta en la conciencia. En el plano imaginativo el peso mayor se encuentra en la representación mental de la actividad a través de la imaginación del desarrollo de la misma. En el plano afectivo lo esencial es el intercambio con los otros y la discusión colectiva que permite establecer metas y objetivos comunes que establecen fuertes lazos afectivos.

Los Centros de Referencia.

Otra alternativa para transformar las escuelas de un territorio son los Centros de Referencia por constituir la escuela el núcleo básico hacia el cual se dirigen las transformaciones. De hecho el centro de referencia se convierte en la avanzada de la investigación, donde se pone de manifiesto que lo planteado puede ser alcanzado, ya que el mismo es una escuela media que no se diferencia significativamente de las demás.

El centro de referencia cumple las funciones siguientes:

- Se utiliza como base para enseñar a aplicar el método de entrenamiento metodológico conjunto y su efecto ejerce una acción transformadora de la actividad educacional.

- Se convierte en el escenario más efectivo para la capacitación de dirigentes, funcionarios y docentes, que son preparados por los diferentes niveles de dirección.

- Sirve de modelo en la aplicación de las direcciones principales que resumen la estrategia del ministerio para alcanzar niveles más altos de calidad.

- Se debe constituir por la acción sistemática del EMC en el paradigma de calidad que puede y debe lograrse en cada subsistema.

- Ejerce una acción multiplicadora hacia el resto de las escuelas, en función de trasladar las mejores experiencias y resultados del proceso docente-educativo.

- Se constituye en centro de la actividad científico-metodológica para mantener un perfeccionamiento ininterrumpido de la actividad.

La complejidad que el proceso de trabajo con el centro de referencia encierra es que exige un trabajo intensivo en un inicio, concentrando todos los esfuerzos en el centro de referencia para pasar en fases sucesivas a la extensión y aplicación de lo aprendido, a la totalidad de los centros.

Del análisis de sus funciones se deduce que el centro de referencia hay que formarlo y desarrollarlo como tal, y ello constituye una tarea principal de las estructuras de dirección en los diferentes niveles bajo el asesoramiento de las enseñanzas del organismo central.

Otras vías utilizadas.

Otro aspecto importante a considerar entre las vías utilizadas para el perfeccionamiento del trabajo metodológico es la discusión colectiva de las clases. En estas discusiones participan todos los profesores de la disciplina e inclusive a veces participan invitados que no pertenecen a la escuela todo con el fin de intercambiar sobre las diferentes variantes metodológicas que pueden ser utilizadas en el tratamiento de un determinado contenido.

Por otra parte, los cursos de superación que se ofrecen a los docentes tienen en cuenta cada vez más los resultados del diagnóstico en el trabajo metodológico, lo que implica que para cada docente existe un plan diferenciado de superación que puede incluir desde la superación en el puesto de trabajo con un control determinado, hasta la liberación por uno o dos años para incorporarse a cursos que ofrecen las universidades pedagógicas del territorio.

Además, los docentes que se destacan en el trabajo también tienen derecho a una superación de otra clase, ya que son convocados para participar en diplomados, maestrías y doctorados según sus capacidades y posibilidades. En sentido general en estas formas de postgraduación se utilizan como métodos las discusiones colectivas de las experiencias de trabajo y los trabajos de investigación sobre la realidad escolar.

La investigación en la escuela se fomenta también por todos los factores y constituye también una vía de superación para el personal docente. Desde este punto de vista en cada centro docente se analiza el banco de problemas que debe ser objeto de investigación y sobre la base de la discusión colectiva se deciden los equipos que se deben conformar para abordar esos problemas.

Por último abordaremos como otra de las vías para el perfeccionamiento del sistema educacional el entrenamiento de los cuadros y funcionarios de una estructura superior trabajando por uno o dos años en una estructura inferior, incluso en la escuela como profesor o directivo educacional.

PROPUESTA DE UN MODELO PARTICIPATIVO PARA TRANSFORMAR LA ESCUELA.

La esencia de la transformación que se aborda está caracterizada entre otros factores porque coloca en el centro de los cambios al maestro y a los colectivos de maestros, y porque ellas se logran en la actividad, en la propia interacción de los maestros con otros y con el medio. (Ver Modelo para la transformación de la escuela. Grupo Maestro ICCP)

A continuación expondremos, cómo a nuestro criterio debe transcurrir el proceso de transformación de la escuela, lo que de hecho permitirá una mejor dirección del mismo.

El proceso del cambio de la escuela.

Este proceso puede ser catalogado de transformador, ya que persigue en su esencia el cambio de significado de las actividades que se realizan y la modificación de los modos de actuación de los sujetos.

En consecuencia, se considera que todo proceso transformador parte en su fase inicial del diagnóstico de la realidad que se desea cambiar, por tanto parte del análisis de la actividad que realizan los sujetos, los colectivos o los directivos constituyéndose en un elemento básico para proponer las vías y métodos que posibiliten una nueva forma de concebir ésta.
Asimismo, en la transformación de la escuela el colectivo de docentes ocupa en el organigrama una posición privilegiada que condiciona sus posibilidades para convertirse en motor impulsor de los cambios y en potenciador de los demás factores, entre ellos: los alumnos, los padres, la comunidad y la dirección de la escuela.

Sin embargo, esto sólo es posible cuando se logra una verdadera implicación del colectivo en la discusión y solución de los problemas.

El cambio del colectivo pedagógico y de los docentes no siempre ocurre espontáneamente, sino que es un proceso dirigido de acuerdo con sus propias regularidades.

Se trata de comprender que los grupos encargados de promover los cambios deben conjugar la realización de acciones del colectivo de docentes de la escuela con las que ellos realizan para la transformación. En ocasiones será necesario incidir más en el colectivo, en otras sobre los maestros individualmente; las más de las veces es preciso esperar el desarrollo de determinado proceso para valorar los avances y retrocesos y, sólo después de un profundo análisis, decidir qué acciones deben adoptarse.

La estrategia para la transformación de la escuela.

En la determinación de la estrategia de cambio se ha de considerar, que el factor esencial a transformar son los participantes activos del proceso de educación en la

escuela. A diferencia de otros procesos de cambio, que se han producido, el énfasis de éste se pone en la potencialidad que poseen los sujetos de reconsiderar sus modos de pensar y actuar, para lograr estadios superiores en el desarrollo de su actividad en el seno de la institución escolar.

Se tendrá en cuenta que este proceso es de naturaleza compleja, porque requiere situar a los sujetos (docentes, alumnos, padres, factores de la comunidad, etc.) como reales protagonistas del mismo. En la estrategia para la transformación de la escuela se han de considerar tres momentos importantes que son:

- LA TRANSFORMACION DEL COLECTIVO DE DOCENTES

- EL INVOLUCRAR A LOS DEMAS COLECTIVOS DE SUJETOS QUE INTERACTÚAN EN LA INSTITUCION O CON ELLA.(ALUMNOS, PADRES, FAMILIA, FACTORES DE LA COMUNIDAD)

- EL TRABAJO CON EL PROYECTO EDUCATIVO

La transformación del colectivo de docentes y de los demás colectivos de sujetos que interactúan en la institución o con ella. Esta transformación se puede lograr por dos vías:

- la propia participación en la construcción, realización, control y evaluación del Proyecto Educativo del centro.
- mediante acciones externas que se podrían realizar como un sistema de superación teniendo en cuenta las necesidades de los sujetos en el propio trabajo de construcción. (Vea los sistemas de actividades de los grupos del ICCP de Cuba para la transformación de los diferentes colectivos de sujetos de la institución)

La transformación del colectivo de docentes y de los demás colectivos de sujetos que interactúan en la institución es un proceso que tiene que ser estudiado con exactitud.

De hecho, todos coinciden en señalar,(Véase Tedesco, Aguerrondo, etc) que éste es un proceso complejo en el centro del cual se encuentra la implicación personal de los sujetos objeto de cambio. Por otra parte, se ha de considerar, que este proceso no es un proceso espontáneo, que se produce solo. Es necesario concebir un sistema de acciones externas que provoquen cambios, y a su vez los lleven a reconceptualizar sus modos de actuación que dé como resultado acciones internas en los sujetos y los colectivos que provoquen nuevos cambios.

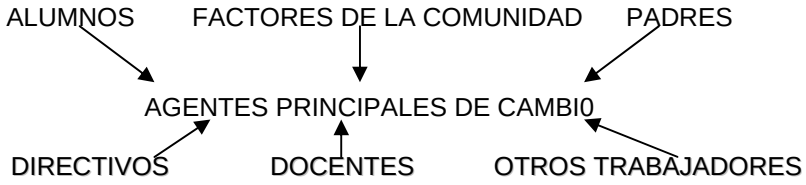
En la transformación del colectivo de docentes deben determinarse los agentes que puedan promover ésta. A ellos se les denominará agentes principales de cambio (o potencial movilizador, en algunos de los materiales anteriores del grupo), entendiendo por estos, aquellos factores que constituyen modelos cercanos posibles de imitar por LOS DEMáS, que pueden o no coincidir con los representantes oficiales de las estructuras y que tienen una perspectiva capaz de aglutinar al resto del

personal ya sean alumnos, trabajadores, padres, representantes de la comunidad, etc, y están en real disposición de llevar adelante las transformaciones.

Este análisis sólo se puede ir conformando en la medida en que se desarrolla el trabajo en la escuela, por lo que los primeros momentos juegan un papel esencial en estas consideraciones.

De igual forma a como se determinan los agentes principales de cambio, o potencial movilizador, en el colectivo de docentes, se pueden encontrar también éstos en los demás colectivos de sujetos que participan en las transformaciones, o sea, en los alumnos, los trabajadores en general del centro, los padres, los factores de la comunidad, etc.

En un esquema esto se podría ver de la siguiente forma:



Todo este proceso debe realizarse con el fin de ir involucrando poco a poco a todos los docentes y a los integrantes de los demás colectivos de sujetos en la transformación de la realidad escolar.

A partir, de esta determinación el modelo para la transformación de la escuela toma características particulares y permite la diferenciación de una institución a otra, ya que no sólo varían las condiciones objetivas de la comunidad donde están enclavados los centros, sino también sus propias características, y dentro de ellas, como factor esencial se debe tener en cuenta, quiénes conforman los agentes principales de cambio y cuáles son sus potencialidades.

El trabajo con el Proyecto Educativo de la escuela.

El trabajo con el Proyecto Educativo de la escuela tiene tres momentos importantes. Estos son:
- Construcción del Proyecto Educativo del centro
- Orientación y realización del Proyecto Educativo
- Control y evaluación del Proyecto Educativo.

Cada uno de estos momentos se superponen y mezclan ya que desde el inicio se debe controlar y evaluar la marcha del propio proceso de planificación y en la medida que se vayan encontrando fallas en la realización se deben tomar medidas que reorienten el trabajo de proyección. El momento de construcción del Proyecto Educativo se identifica con la fase de planificación de todo el trabajo del centro.

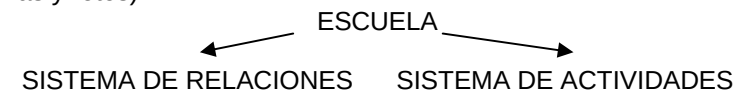
La construcción del Proyecto Educativo del centro tiene que comenzar por el estudio de los fundamentos del cambio. A continuación se determinarán los modelos actuante (se incluye diagnóstico de la comunidad) y proyectivo del centro.

El modelo actuante no es más que la fotografía del funcionamiento de la institución en el momento en que decida hacer el corte evaluativo. El modelo proyectivo recoge la aspiración real y objetiva del estado al cual se quiere llegar.

Es importante también, tener una idea clara del maestro al que aspiramos con el fin de tener conformado un cuadro completo que permita un análisis integral de la transformación que se debe realizar.

Para favorecer la realización del análisis anterior será necesario aprender procedimientos que permitan lograr objetividad en el proceso de diagnóstico.

Los modelos actuante y proyectivo de la institución pueden realizarse sobre la base del análisis de los sistemas de relaciones y actividades. (Vea MAESTRO: Perspectivas y retos)



Todas las acciones que se realicen en la escuela tienen que caracterizarse por la constante búsqueda y valoración del cumplimiento del papel que cada uno de los implicados tiene en la escuela y los motivos que rigen su actuación, para promover reflexiones sobre sus compromisos individuales y con el colectivo.

Es necesario accionar sobre la institución de forma tal que el consejo de dirección y el colectivo de docentes logren la implicación de los demás factores de la escuela tales como: alumnos, trabajadores en general, padres, familia, los representantes de la comunidad y las instancias de dirección.

Los resultados de investigaciones realizadas, han permitido distinguir que el proceso de cambio no se dá por igual en todos los centros, ni se enmarca en esquemas rígidos, tanto en su duración, como en los procedimientos y acciones para lograrlo.

Está condicionado además, por las características de cada lugar, las posibilidades de quienes lo llevan a cabo y la flexibilidad que manifiesten las diferentes instancias de dirección.

A partir de la consideración de estos factores la escuela está en condiciones para elaborar su Proyecto Educativo, donde se concretan los posibles procedimientos para desarrollar el proceso de cambio.

La construcción del Proyecto Educativo.

La construcción del Proyecto Educativo tiene en su centro al ser humano y expresa la materialización del protagonismo de los maestros en la transformación del

colectivo y cambios de la escuela. Permite a la escuela cumplir cabalmente su función socializadora en la medida en que involucra a los estudiantes en la dirección del proceso docente educativo, los saca de su posición pasiva como receptáculos del conocimiento para considerarlos como actores protagónicos.

En la construcción del proyecto educativo se modela, por el colectivo pedagógico, como debe ser la escuela al cabo de un período de tiempo, por ejemplo, un curso escolar, para cumplir su misión social, se elabora por el colectivo de alumnos, padres, y factores de la comunidad bajo la convocatoria y el estímulo del colectivo de docentes. Este modelo integra todas las aspiraciones en cuanto a la educación de los estudiantes y las actividades para lograrlas.

Se materializa la política educacional general y actualiza las normas de funcionamiento del sistema educacional sobre la base de las necesidades y posibilidades de los estudiantes, los padres, la comunidad y el propio grupo de maestros. Cumple así la política de centralización y descentralización en el modelo educativo cubano.

La construcción del proyecto educativo del centro abarca toda la vida de la escuela, aunque tiene su esencia en:

- el diseño curricular que define las asignaturas básicas, los cursos complementarios y aspectos docentes esenciales de la organización escolar.
- el diseño de un sistema de actividades educativas que articulado con el proyecto curricular asegura la formación integral de los estudiantes.
- el diseño de los estilos y métodos que precisan el sistema de relaciones en dependencia del contenido de las actividades planificadas.
- la modelación de la vida de la escuela de forma variada y amena, que satisfaga de manera diversificada los intereses en desarrollo de los alumnos, asegurando a la vez su formación integral.

En la modelación del proyecto educativo del centro se determinarán las características de la comunidad, se estudiarán y concretarán de forma colectiva los determinantes sociales encontrados, los principios que rigen el cambio educativo, así como los fines, objetivos y características del currículo para el tipo de escuela. Además, se concretará el modelo genérico de escuela y en este sentido se tendrán en cuenta las particularidades propias de la escuela.

Es importante también en este momento de trabajo inicial, que de forma colectiva se discuta cuáles son los modelos actuante y proyectivo de la institución.

A continuación, se discutirá entre todos los factores relacionados con el cambio cómo se puede pasar del modelo actuante al proyectivo. Para ello se tendrán en cuenta las potencialidades de la institución, los logros que se han obtenido, las deficiencias, y las barreras que se oponen a los cambios.

La conformación del proyecto educativo constituye el primer paso del trabajo con el Proyecto educativo del centro y en la consecución del mismo se propiciará la

creación de una actitud favorable de todos los factores implicados en el cambio; una disposición y ambiente general receptivo a las innovaciones que implican y a la creación de condiciones materiales y organizativas. Algunos aspectos a tomar en consideración en esta primera etapa están relacionados con:

Se requiere convocar a los factores implicados a analizar, discutir, reflexionar e intercambiar ideas en torno al propósito que tienen las transformaciones que se piden a la escuela, expresadas en los fines, objetivos y funciones, para colegiar criterios, identificar las funciones que cada miembro del colectivo tiene que asumir y establecer el compromiso de trabajar para lograrlo.

Se ha de facilitar la más amplia participación de todos en la solución de los problemas y en la toma de decisiones. Crear un clima de confianza, cooperación, discusión franca y abierta de manera que surjan las ideas más enriquecedoras, para las transformaciones que se plantea la escuela y la comunidad.

De igual forma se realizará un diagnóstico de las características de los sujetos que deben intervenir en el cambio educativo tanto de los que realizan su actividad en el marco de la institución escolar como de los que la realizan fuera. Por ejemplo, se han de ver las características de los alumnos que ingresan a la escuela, cuáles son sus intereses, necesidades, etc. Aunque en este momento inicial el diagnóstico cobra una fuerza especial, debe mantenerse durante todo el proceso de cambio.

Este diagnóstico se realizará considerando por una parte las características individuales de los sujetos y por otra, se tendrá en cuenta cómo el sujeto realiza su actividad relacionada con la institución escolar.

En este sentido, todos los sujetos que de una u otra forma están relacionados con el cambio educativo participarán en estas actividades de preparación logrando que cada sector modele su actividad futura en el cambio: los alumnos, los docentes, los padres y la familia, los factores de la comunidad, la dirección de la escuela y las estructuras de dirección de otros niveles de educación.

Un aspecto de particular importancia consiste en promover la cohesión, la unidad y la discusión en torno a los intereses y necesidades de los alumnos, de docentes, trabajadores en general y de la propia comunidad donde está enclavada la escuela.

Por último, se han de considerar los elementos, que permitan evaluar la puesta en práctica del proyecto educativo en el proceso de cambios. Estos elementos permitirán diagnósticar de forma rápida los posibles síntomas de cambio, los posibles movimientos en una dirección ascendente, más sin embargo, también deben ser encontrados otros indicadores que permitan la medición definitiva del cambio y no sólo de su direccionalidad.

La Orientación y Realización del Proyecto Educativo.

En la orientación y realización se precisarán de forma colectiva aquellos aspectos que sean necesarios considerando que ya se posee un proyecto educativo del

centro el cual debe ser constantemente corregido comparándolo con el modelo proyectivo elaborado con anterioridad.

En ella el objetivo principal es lograr la preparación y concientización de los modos de actuación de todos, de forma tal que puedan comenzar a encontrar y poner en práctica nuevas vías en la realización de su actividad, consolidando el proyecto educativo de la escuela.

Todas las actividades que se realicen tienen que ser resultado de la discusión y reflexión colectiva de todos los implicados en el cambio. Particular importancia se le dará a las opiniones, criterios y sugerencias que aporten los alumnos y sus dirigentes estudiantiles, que contribuyan de forma positiva a concebir las diferentes actividades para el logro de los objetivos de este nivel. Algunos aspectos a considerar son:

Resulta importante que durante este proceso se estimulen y apoyen las iniciativas, cuya puesta en práctica, favorezca los cambios que se persiguen, para ir conformando un estilo propio de trabajo en la escuela. Esto debe trascender y darse a conocer en su entorno, para provocar en los miembros de la comunidad el orgullo de que poseen una escuela con estas características.

Se debe flexibilizar la organización de las diferentes actividades que se realizan en la institución para lograr mayor eficiencia y aprovechamiento de recursos y tiempo de trabajo, adecuándolo a las características y posibilidades de los participantes, a las condiciones de su lugar de procedencia y al territorio de ubicación del centro.

En la ejecución de las diferentes actividades, se dará utilización a los agentes principales de cambio, los cuales pueden brindar apoyo en la búsqueda de alternativas de soluciones a problemas y en la ayuda al personal que así lo requiera. También podrán organizar, orientar y realizar trabajos que favorezcan el desarrollo de la escuela.

Se deben consolidar los nuevos modos de actuación del personal, a partir de la preparación que se les proporcione por los factores de la escuela, o los niveles superiores; el intercambio, las actividades de entrenamiento realizadas; el análisis de diferentes tipos de actividades; la estimulación hacia la autoreflexión constante de cómo se han preparado, cómo lo han ejecutado y qué les falta por modificar o aprender.

Es importante que se propicie romper esquemas, inhibiciones y promover la flexibilidad en su labor, sistematizar los logros, los procedimientos empleados, y rectificar los aspectos que resulten necesarios.

Es necesario seguir promoviendo la acción y el compromiso de todos los agentes del desarrollo de la comunidad, a partir de una mayor participación cuidadana en las tareas contenidas en el proyecto educativo que elabore la escuela, y en la toma de decisiones en torno a los problemas y a las soluciones que les conciernen respecto a la educación.

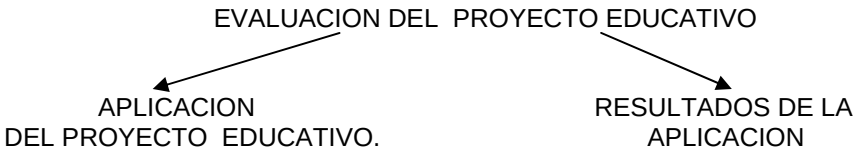
Es importante lograr que la escuela desarrolle una labor de extensión educativa a la comunidad, en coordinación con los demás agentes comunitarios que responda a sus necesidades e intereses y eleve la calidad de la vida espiritual de sus habitantes.

El Control y Evaluación del Proyecto Educativo.

El control y evaluación del Proyecto Educativo están presentes durante todo el proceso. En un inicio se debe controlar y evaluar como se concibe la evaluación de éste y posteriormente como se va aplicando durante todo el proceso. La evaluación del Proyecto Educativo puede significarnos la medición de:

- qué vías y procedimientos particulares se usan para implementar el Proyecto Educativo a partir de las condiciones concretas de la institución.
- cómo se utilizan estas vías y procedimientos.
- qué resultados se obtienen.

La evaluación del Proyecto Educativo incluye también la evaluación de los resultados del cambio, lo que se recoge en el esquema siguiente:



En el control y evaluación de los cambios se establecerá el nivel real del centro en cuanto a su desarrollo alcanzado y se comparará con los modelos actuante y proyectivo elaborados en la etapa inicial. Se ha de considerar, que cada vez que sea necesario se realizarán cortes evaluativos del proceso y sus resultados servirán para remodelar éste en busca del modelo proyectivo escogido.

En la medición de los cambios es esencial establecer los progresos en el desarrollo de los grupos humanos que intervienen en el cambio, teniendo presente que los cambios en los alumnos son fundamentales, ya que constituyen la razón de ser de la institución escolar y de todo el trabajo que en ella se realiza.

Por otra parte, se debe tener en cuenta, que el control y la evaluación se atenderán permanentemente durante todo el trabajo.

Las estructuras de dirección de los diferentes niveles deben jugar en este aspecto un papel importante, considerando la posibilidad de la orientación sin imposición y la ayuda que pueden brindar en el proceso de evaluación de los cambios en el centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) Castro Alegret P. Luis. Un modelo para el funcionamiento del colectivo de docentes. Material mimeografiado. Grupo Maestro. ICCP. 1996.
Real Academia Española. Diccionario de la Lengua. 4ta. Edición. Madrid, 1984.
(2) Parker Follet, Mary.Tomado de M. Del C. Luna y otros. Administración I. UAL. 1996
(3) Stoner J. Y Wankel Ch. Administración. Editorial P.H.H. Prentice Hall. En español. México. 1989
(4) Luna, María del Carmen y otros. Administración I. U.A.L.Serie Guía de estudio.1996
(5) Cassasus, J. Escritos sobre calidad de la educación básica. Material fotocopiado. 1998.
(6) Idem (5)
(7) Chávez Justo. Problemas contemporáneos de la Pedagogía I y II. ICCP. Material Mimeografiado. 1997.
(8) Schwartz, B. Hacia otra escuela. Ed. Narcea. Madrid, 1979 p.55
(9) Tedesco, Juan Carlos.Estrategias de Desarrollo y Educación: El Desafío de la Gestión Pública. mecanog. s.d.c.
(10) Schiefelbein, E. La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción. En: Boletín No. 37. Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe
(11) Puelles B. Manuel de. Citado por Maria Bonell en Revista Educación. No. 286 de 1988.
(12) Ellatroa Citado por Maria Bonell en Revista Educación. No. 286 de 1988.
(13) Cuthbert Citado por Maria Bonell en Revista Educación. No. 286 de 1988.

BIBLIOGRAFIA.

-Aguado, Felipe.: Análisis de los supuestos ideológicos de la Reforma Educativa. Tarbiya no.8, 1994

-Aguerrondo, Inés. La Calidad de la Educación. Ejes para su definición y evaluación En: Revista Interamericana de Educación Vol.37 No.116. Washington, D.C. 1993.

- Barabtarlo, A. Investigación Acción Ed. CISE UNAM, México DC, 1995.

-Bosco Bernal, Juan. Modelo de Cambio Educativo para la Primaria En: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe. No.27. UNESCO-OREALC. 1992.

-Casaña, A. Colectivo laboral y comunicación Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1988.

- Colectivo de autores (ICCP-MINED).: Pedagogía. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1987. p.32

-Colectivo de autores: Modelo de escuela secundaria básica. ICCP, Material en impresión ligera. 1999.

- Como será la Escuela del Siglo XXI En: Para qué sirve la Escuela Ed. Norma. Buenos Aires, 1993.

- Cucco,M. Notas de conferencia. Esc. de Cuadros FMC. La Habana, 1993-1994

-Diccionario Enciclopédico de Filosofía. Ed. Enciclopedia Soviética. Moscú. s/a (en ruso)

-Espínola, Viola.El Caso de Chile. Seminario Regional sobre Descentralización Educativa: Organización y Manejo de las Escuelas a Nivel Local. Santo Domingo 20-23 de marzo de 1995.

-Fals-Borda, O. y Anisu, R. Acción y conocimiento Ed. CINEP Colombia, 1991

-Flach, H. y otros.: Sobre el desarrollo de los konner pedagógicos en la formación de maestros. Berlín, 1986

-Fuentes, M. El grupo y su estudio en la Psicología social. Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1986

-García Garrido, José Luis Problemas Mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas. Dykinson, 1992.

-Grupo Maestros. Informe de resultado científico: Modelo para la dirección del cambio educativo, Copia mecan. La Habana, 1996

-Innovaciones y Calidad de la Educación. Revista Interamericana de Educación. No.2, 1989.
-Introducción a la Sociología de la Educación. Ed. Anaya. S.A. Madrid, 1979.

-Kagan, I.: El Mundo de la interacción comunicativa (el problema de las relaciones entre sujetos. Ed. Literatura Política. Moscú, 1988 (en ruso)

-Kolominsky, Ya.: La Psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1984

-Kon, I.S.: El niño y la sociedad (perspectiva histórico- étnica) Ed. Naúka. Moscú, 1988 (en ruso)
-Koontz, Harold y Heinz Weihrich: Elementos de administración. Ed. Ligera U.H. La Habana,s/a

-Kurmina, N.V.: Ensayo sobre la Psicología de la Actividad del Maestro. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1987

-Leontiev, A.N.: Actividad, Conciencia y Personalidad. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1981

-Lewin, K.: A dynamic theory of personality. Mc. Graww Hill. N.York, 1935.

-Lewin, K.: Frontiers in Group dynamics. Human Relations. V.1 no.1. 1947

-López, Josefina y otros.: Psicología General. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1982

-Makarenko, A.S.: El colectivo. Ed. Lenguas Extranjeras. Moscú. s/a

-Makarenko, A. S. La colectividad y la educación de la personalidad Ed. Progreso, Moscú, s/f

-Menghini Raúl y otros. Organización y Evaluación Institucional de las Universidades. Modelos y Supuestos teóricos. Trabajo presentado al evento Universidad 2000. Universidad Nacional Del Sur. Bahía Blanca. Argentina.

-_____ . La Evalaución Institucional universitaria. Estudio Comparativo de las primeras experiencias en la Argentina. . Trabajo presentado al evento Universidad 2000. Universidad Nacional Del Sur. Bahía Blanca. Argentina.

-Markova, A.K. y otros. Formación de la actividad docente de los escolares. Ed. pueblo y Educación. La Habana, 1987

-Martínez Llantada, Marta: Conferencias sobre Fundamentos filosóficos de la Metodología de la Enseñanza de la Filosofía Marxista-Leninista. Manuscrito. La Habana, 1985

-Marx, Karl y Fiedrich Engels: Obras Escogidas. Ed. Progreso. Moscú s/f

-Marx, Carlos: El Capital. Ed. Venceremos. La Habana, 1965

-Mello, Guiomar Namo de y otros: La gestión de la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. En: Cero en Conducta. vol.7 no.31-32. México, D.F. sep-dic. 1992 pp.27-40

-Morrish, I. Aspects of Educational Change. G.Allen & Urdiwin. London. 1976.

-Pataki, F. Acerca del desarrollo por etapas de los grupos. En Problemas sociopsicológicos del Colectivo. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1987

-Pérez Serrano, María Gloria. La Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid, 1990.

-Petrovski, A.V.: Teoría psicológica del colectivo. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989.

_____ Psicología Pedagógica y de las Edades. Ed. Pueblo y Educación. La Habana,

- _____ Problemas sociopsicológicos del colectivo. En Psicología en el Socialismo. Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1987.

-Real Academia Española. Diccionario de la Lengua. 4ta. Edición. Madrid, 1984.

-Rodríguez, A.: Grupos y colectivos. Ed. Científico- Técnica. La Habana, 1985

-Rodriguez Cunill Raúl y otros. Validación por expertos cubanos de una propuesta para lo organización y realización de la Autoevaluación Institucional en las Instituciones de Educación Superior Cubanas. Trabajo presentado a Universidad 2000. Universidad de la Habana. Cuba.

-Rodríguez, Zaira.: Filosofía, Ciencia y Valor. Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1985

-Sack, R. Una tipología de la Reforma de la Educación. Perspectivas Pedagógicas Vol XI no.1 UNESCO, Paris 1988 p.43

-Schwartz, B. Hacia otra Escuela. Ed. Narcea. Madrid, 1979

--Schiefelbein, E. La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa de acción. En: Boletín No. 37. Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe

- Sistemas Educativos de Hoy. Dykinson. Madrid, 1993.

-Soler Gracia, Miguel. Una experiencia de mejoramiento de la calidad: El Proceso de Reforma Educativa en España. Revista Iberoamericana de Educación No.5 pp 97-141

-Talizina, N.: Psicología de la Enseñanza. Ed. Progreso. Moscú, 1988

-Tedesco, Juan Carlos.Estrategias de Desarrollo y Educación: El Desafío de la Gestión Pública. mecanog. s.d.c.

-UNESCO. OREALC. Boletines del PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y El Caribe. Años 1990-1994.

-Verdugo Peña, Osvaldo. Educación y Transición Democrática: Los Primeros Pasos En: Línea no.14, dic.1992, p 5-8.

-White, Merry. Desafío Educacional Japonés. Ed. Brasiliense, 1988.

V. LA ESCUELA Y EL MAESTRO.

5.1 EL MODELO DE ESCUELA

Dr. Lisardo García Ramis.

La escuela cubana se encuentra inmersa en un proceso de cambios hacia estudios superiores en la calidad de la labor educativa que abarca muchas de las esferas de su quehacer educativo, desde la concepción e instrumentación del trabajo metodológico de las diferentes estructuras de dirección, la acción y las interrelaciones comunitarias, y en especial en los fundamentos mismos de la formación patriótica y ciudadana. Para ello opera con determinadas representaciones ideales sobre las transformaciones esperadas, que se convierten en las aspiraciones para el periodo de tránsito en que se encuentran.

Numerosas investigaciones realizadas en los últimos años (1) y la propia práctica escolar demuestran que una de las insuficiencias más significativas de la labor educacional y de las ciencias pedagógicas es que, o bien ha utilizado como guía para la acción modelos del proceso docente y de la labor educativa sumamente idealizados y poco representativos de la práctica o ha operado en el trabajo cotidiano con modelos muy incompletos de la realidad.

Al mismo tiempo, en la elaboración de las proyecciones educativas y del trabajo metodológico, ha quedado comprobado que se opera, básicamente, con ideas muy generales de las transformaciones a alcanzar, con una insuficiente precisión de lo que desea lograrse y de los métodos para ello, lo que hace muy complejo orientar la acción sistemática sobre la vida escolar.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad científica y social de, obtener una representación más precisa y concreta de la labor educativa contemporánea , así como de elaborar una proyección suficientemente clara y precisa del funcionamiento de la escuela que sirva para orientar la política en un periodo relativamente corto sobre bases más objetivas y que favorezca delimitar la naturaleza y el alcance de las aspiraciones educativas que son logrables para los finales del actual siglo.

1 ANTECEDENTES DE LA ELABORACIÓN DE ESTE MODELO

Los procesos de perfeccionamiento de la Educación desarrollados en nuestro país (1975,1982,1985,1991) operaron en el diseño de aspectos muy importantes de la vida escolar, tanto generales del sistema, como su estructura, relaciones entre los subsistemas, el currículo o particulares como el diseño de las asignaturas, el trabajo metodológico, entre otros, y en la solución de importantes insuficiencias del Sistema Nacional de Educación, lo que favoreció elevar sensiblemente la organización de la labor educativa y la calidad de la misma.

No obstante, un análisis de estas complejas reformas, revela que no siempre alcanzaron una clara definición del modelo teórico de escuela sobre el cual ellas operaban [2].

Las proyecciones o líneas directrices elaboradas para estos procesos pudieran estimarse como los modelos teóricos que estas planteaban a la escuela, aunque en casi ningún caso, estos representaban la descripción de su funcionamiento o de los principios sobre los cuales esta debía operar.

Ha quedado evidenciado que las representaciones sobre la escuela y los cambios, quedaron restringidas, en lo esencial, a los planes de estudio y a algunas proyecciones en la labor educativa, que no siempre se integraban suficientemente.

Particularmente, como han probado los trabajos e investigaciones sobre el diagnóstico del desempeño intelectual de los escolares y sobre la implementación de las transformaciones en la secundaria básica y la organización de la vida escolar [3], se manifiesta una falta de precisión en los objetivos a lograr en los alumnos, en su interpretación por los docentes y una dispersión marcada en las representaciones de los valores y actitudes a desarrollar.

Muchas de las proyecciones del año 1985 quedaron sólo en el plano en que se concibieron, haciéndose énfasis fundamental en la estructura y el contenido de la enseñanza y no fueron un instrumento de trabajo y de medición de la eficacia de las transformaciones realizadas en el transcurso de los años.

Ese posible modelo, de hecho, no fue trasmitido a los cuadros, funcionarios y maestros en las diferentes estructuras del sistema y por lo tanto, la escuela cubana trabajaba sólo con las formulaciones incompletas sobre el tipo ideal de hombre a formar, que no se ajustaba siempre a sus realidades, con vagas nociones sobre cómo debía funcionar la escuela como institución y , sobre todo, sin que los maestros y funcionarios jugaran un papel protagónico en la conformación y concreción de la nueva institución que pretendíamos lograr.

En tal sentido, un paso de avance y de modelación de esa realidad, lo constituyó el desarrollo del Sistema de trabajo educativo con un enfoque autorregulado basado en la esfera moral. Este sistema, sin lugar a dudas, ponía en un primer plano de la discusión de la labor educativa la consideración del funcionamiento de la escuela como una institución socializadora y trataba de conformar un modelo de accionar para esta.

De hecho, este sistema ofrecía a la escuela la posibilidad de elaborar colectivamente algunas de las más importantes ideas sobre su papel y funcionamiento como institución educativa. Al mismo tiempo, se ofrecía una conceptualización acerca de cómo desarrollar determinadas cualidades de la personalidad de los estudiantes.

Sin embargo, la manera de introducción del sistema como modelo era en realidad complejo y se efectuaba por comisiones ciertamente no insertadas a la labor de las estructuras de dirección. Esta implantación se produjo fuera del contexto de las transformaciones que se habían producido y se estaban promoviendo, y el propio sistema no se insertaba con claridad como modelo de acción.

Lamentablemente, el acento fundamental en la instrumentación del sistema autorregulado, no estuvo centrado en el proceso docente, que sufrió un atraso investigativo con relación a otras facetas del sistema, no dando una visión insuficientemente integral de la labor escolar como se necesitaba para el momento en que se decidió su extensión.

Esto, incluido junto con a mal interpretaciones y de los elementos principales del sistema, entre otras razones que escapan de este análisis, provocarán que este no rindiera los resultados esperados, pero ha marcado una huella en el pensar de la escuela cubana y de los maestros sobre la cual operaran, necesariamente, las modificaciones futuras.

El problema de la búsqueda de modelos de escuela como ideales paradigmáticos y guías para la acción no es exclusivo de nuestro país. En los últimos años en Latinoamérica se han producido esfuerzos para ello: Chile 1982, Ecuador 1993, Méjico con las modificaciones educativas desde 1982, Argentina 1994,[4] son ejemplos que ilustran la intención de describir nuevos modelos educativos que hagan más efectivos la dirección de los cambios curriculares y de las concepciones educativas.

Por tal razón, obtener una representación clara y precisa del funcionamiento de la escuela y la conformación de un modelo de esta, a partir de los fines y aspiraciones más generales de la educación en las condiciones sociales actuales y previsibles, que permita proyectar y pronosticar el desarrollo educativo en determinadas esferas y servir de medio de regulación y evaluación de los cambios que se vayan operando, resulta ser una tarea actual e imprescindible de la dirección de la educación y constituyó el objetivo central de la investigación del Proyecto Escuela en el periodo de 1992 a 1995.

De tal forma, al asumir como nuestro objeto de conocimiento el funcionamiento de la escuela como institución socializadora y la modelación de la misma, es preciso determinar la estructura de la escuela como un sistema, cuáles serán las áreas que se modelarán, los presupuestos teóricos de partida para ello y el alcance particular que dicho modelo tendrá.

DEFINICIÓN DEL MODELO DE ESCUELA

A los efectos de nuestra investigación hemos definido que:

El Modelo de Escuela (ME) es una representación de un sistema determinado de características y funciones de la escuela como institución social y de los alumnos,

profesores y colectivos de estudiantes, maestros y trabajadores que en ella interactuan en el proceso pedagógico y de las interrelaciones que se establecen entre ellos, la familia, la comunidad y las estructuras de dirección de educación para alcanzar el cumplimiento de los fines educativos en una etapa histórica determinada.

En el caso concreto del alcance de nuestra investigación, hemos reducido esta definición general y considerar que el modelo de escuela (ME) que aquí se presenta es un sistema determinado de características, y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ellas tienen lugar, entre los alumnos, profesores y colectivos pedagógicos y de estudiantes, la comunidad y las instancias de Educación que permite alcanzar los fines de la educación y los objetivos del nivel correspondiente.

Este modelo describe cuáles deben ser las particularidades de la escuela cubana de educación general, de forma genérica, las cuales deben concretarse de acuerdo con los fines del nivel correspondiente, las características de los escolares de acuerdo al nivel de enseñanza, las peculiaridades locales, etc. El modelo se expresa como un grupo de formulaciones interrelacionadas, pero con independencia suficiente como para que cada una pueda expresar un contenido propio que puede ser enriquecido y concretado.

El ME, a la vez que paradigma que permite proyectar la escuela real, es también la expresión de lo más esencial, representativo y genérico de la escuela cubana para el nivel que se trate.

Además del carácter genérico del modelo, lo que enriquece su valor metodológico en la descripción de los diferentes tipos de escuela, el modelo de escuela que asumimos se caracteriza por:

- Ser abierto, al revelar y reconocer las complejas interrelaciones educativas y de trabajo que se producen en la labor de la escuela entre los diferentes agentes, desde la escuela hacia la familia, la comunidad ,las organizaciones económicamente activas, las organizaciones etc., y de estos hacia la escuela.
- Ser flexible, pues reconoce las peculiaridades de los diferentes tipos de escuela de educación general, comunidades y condiciones socio pedagógicas en los cuales se aplica y permite tenerlas en cuenta al planificar el proyecto educativo escolar y organizar la labor educativa y su funcionamiento dentro de normas generales.
- Ser dinámico, por no ver estáticamente la labor educativa y el funcionamiento del sistema de relaciones y actividades de la escuela, y las interrelaciones entre los subsistemas que la constituyen y permitir interrelacionar las diferentes características que lo componen, en su movimiento y desarrollo para el cumplimiento de su función predictiva.
- Ser multidimensional, al asumir la diversidad de las facetas de la labor escolar y del funcionamiento de la institución socializadora en diferentes planos.

Este modelo se concibe como una determinada integración de modelos de las características de los objetos y relaciones estudiadas. La complejidad del ME de-

viene de que en él se simulan objetos sometidos a regularidades y leyes diferentes, por lo que su expresión y caracterización puede asumir diversas representaciones según la esfera de la escuela modelada.

De tal forma, el ME permite describir con un nivel de seguridad determinada, el desarrollo de la vida escolar y tomar con su ayuda decisiones sobre el trabajo metodológico y organizativo.

En el trabajo se distingue entre el ME actuante que representa las peculiaridades de un tipo de escuela en un momento dado y el ME proyectivo, que revela el ideal o paradigma de la escuela a alcanzar y que se convertirá en "modelo actuante" al implantarse en la realidad educativa.

En nuestra concepción, el Modelo de escuela es un elemento de la teoría pedagógica, que pertenece a su núcleo fundamental y en el que encuentran expresión las concepciones pedagógicas de una época y sociedad dada. A la vez, constituye un medio de conocimiento pedagógico que permite explicarnos la realidad educativa y obtener de ella nuevos conocimientos sobre la vida escolar y su dirección.

El modelo de escuela, por tanto, queda condicionado por los fines y objetivos de la educación para un nivel de enseñanza y sirve para orientar la teoría y la política educativa en su realización práctica, sin sustituirlas en sus formulaciones básicas.

Al formular el modelo, se ha partido del reconocimiento de la Pedagogía como ciencia de la Educación y de sus fundamentos filosóficos, sociológicos y sicológicos elaborados por el Proyecto Pedagogía Cubana, los que insertan el pensamiento pedagógico cubano en el marco de una fuerte tradición humanista y una sólida formación científica, que apoyado en la filosofía marxista-leninista y el pensamiento martiano y fidelista, promueve la formación de un hombre identificado con su nacionalidad, que responda a los valores positivos y revolucionarios de su época y los trascienda con un amplio sentido del progreso social.

1.1 METODOLOGÍA Y TAREAS

La determinación del Modelo de Escuela para el periodo 1995-2005 es el resultado de un complejo proceso que comenzó en 1992 con la búsqueda de un modelo actuante y que culminó con el análisis y la generalización teóricas de numerosos resultados parciales; de la documentación escolar, y del trabajo de grupos de expertos sobre la obtención de un modelo perspectivo para la escuela secundaria básica.

Las principales tareas generales llevadas a cabo en ese proceso fueron:

1. Determinar los principales problemas que afectan la labor educativa y algunas de sus posibles causas en el contexto socioeconómico actual.
2. La delimitación de las deficiencias y potencialidades de la escuela en las diferentes esferas, así como las barreras que dificultan las aplicación de la política educativa.

3. La elaboración de un Modelo de Escuela actuante del nivel básico para lo cual fue necesario:
   3.1. Determinación de las áreas que debían ser modeladas.
   3.2. Analizar la práctica escolar y determinar los modelos correspondientes de las actividades y esferas de atención.
   3.3. Generalizar el material empírico y teórico y determinar las características básicas que incluiría el modelo.
4. Caracterizar los fines y aspiraciones principales de la escuela de Educación General y de nivel básico en particular, y derivar aquellas funciones principales que esta deberá cumplir.
5. Contrastar las vías de solución de los problemas, las exigencias sociales actuales, las potencialidades de la escuela, las peculiaridades de los escolares y el modelo actuante de la escuela y derivar los aspectos esenciales del modelo de Escuela proyectivo.
6. Conformar el Modelo de Escuela en su plano más general y aplicarlo en las transformaciones de la Secundaria Básica.

En la solución de este problema fueron utilizados los siguientes métodos:

Teóricos:
Análisis y generalización teórica de la documentación escolar sobre los procesos de perfeccionamiento; de los resultados de las investigaciones científicas, de la literatura científica y pedagógica sobre la modelación teórica y sobre los modelos pedagógicos y de los resultados científicos de los estudios particulares de los diferentes áreas y de los productos de las labores de los grupos de experto.
Modelación: de las diferentes actividades educativas y áreas seleccionadas, obteniéndose las representaciones características del modelo actuante y del modelo productivo.
Matemáticos para el procesamiento de los datos de las encuestas, entrevistas e informaciones estadísticas obtenidos en las diferentes áreas.
Empíricos:
- Observación del proceso pedagógico en la vida escolar y delimitación de sus características más importantes.
- Entrevistas y Encuestas a expertos, funcionarios, cuadros, maestros, y padres y alumnos.
- Experimentación pedagógica e intervenciones parciales para el cambio de la escuela por los diferentes grupos de trabajo del proyecto.
- Etnográficos en el estudio de escuelas y la comunidad.

El proceso de conformación del modelo de escuela actuante, como un antecedente del modelo de Escuela, conllevó un enfoque metodológico particular, consistente en:

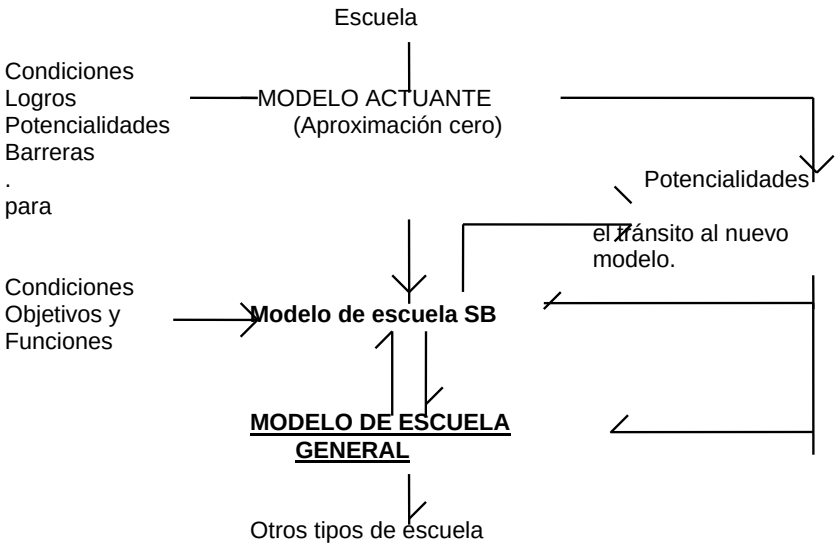
- Delimitación del objeto que será modelado y de sus áreas específicas.
- Trabajo en problemas particulares y profundización de las estrategias metodológicas correspondientes.
- Las formas de organización del trabajo científico adoptadas, permitieron en esta fase la atención a problemas de investigación prácticos y teóricos en dife-

rentes esferas de la labor educacional que, a la vez que solucionaban situaciones educativas en un periodo relativamente inmediato, favorecían el enriquecimiento teórico y metodológico de la investigación principal en los diferentes grupos.

- Una integración teórica y empírica que aportaría un modelo actuante y las representaciones y características de un modelo de intervención único que debía ser comprobado.
- Conformación de un tránsito hacia una escuela cualitativamente superior a partir de la elaboración de un modelo de escuela proyectivo, con los aportes del punto 3.

Esquema del proceder metodológico para la conformación del Modelo Proyectivo y de las relaciones entre el Modelo actuante y el Modelo de Escuela Propuesto

A continuación se muestra y describe un esquema en el que se ilustra el proceder metodológico seguido para la conformación del Modelo de Escuela para la Secundaria Básica y el Modelo de Escuela General y las relaciones entre el modelo actuante y el nuevo modelo elaborado.



1. En el esquema se muestra que el modelo actuante es conformado a partir del análisis de las características de la escuela real y mediante la valoración de las representaciones y concepciones sobre la escuela y su diseño previo en etapas anteriores, de las condiciones en que esta se desenvuelve, y de la evaluación de sus logros, potencialidades y barreras que condicionan la efectividad de su labor. Todo ello se refleja en el modelo actuante como un conjunto

de características sobre su funcionamiento y , en particular, sobre el sistema de relaciones y actividades de la escuela.

El modelo así conformado, es un valioso instrumento para la proyección del trabajo metodológico y de dirección sobre las escuelas modeladas, puesto que permite orientar el trabajo educativo sobre bases reales y no sobre las ideas o proyecciones conformadas para la escuela o sobre representaciones no adecuadas de su funcionamiento. En la medida en que la descripción haya sido más completa, mayores serán, obviamente, las posibilidades heurísticas del modelo actuante.

Obviamente, de acuerdo con la posición metodológica que se adopte al "construir" este modelo, se obtiene una mayor o menor implicación de la escuela, de los maestros, alumnos, padres y estructuras de dirección en este proceso y en su ulterior utilización.

En nuestra concepción, este es un proceso que si se realizan con la participación de la escuela, se comienzar a crear las bases para el uso del modelo proyectivo como guía para la acción en el proceso de cambio.

El proceso de la elaboración del modelo actuante se llevó a cabo inicialmente para el caso de la escuela primaria, lo que permitió además determinar las principales estrategias para el cambio que debían considerarse en ese nivel y algunas de las principales características que debería tener un nuevo modelo.

2. Una vez conformado el modelo actuante de la escuela primaria, se procedió al análisis de los escenarios sociales y educativos en los cuales desarrollará su labor la escuela en el futuro, a las exigencias y diseño histórico de los fines y modelos educativos en el país y a la determinación de las prioridades de la transformación educativa y las aspiraciones más generales para la escuela del nivel básico, en un período más inmediato, tarea que fue realizada al unísono que se conformaba un modelo actuante para la escuela Secundaria básica sobre la base de las experiencias del modelo ya elaborado y de los estudios específicos para ese nivel.

   Esto permitió contar con el sistema de funciones y de objetivos de la escuela del nivel básico y particularmente de la secundaria básica, definida como una escuela de carácter terminal, y con una idea de las condiciones en que esta escuela se desenvolvería y de algunas de las características que debían cumplir los sistemas de actividades y relaciones en las escuelas de ese nivel. De tal forma estos fines, aspiraciones y condiciones constituyen la orientación política y educativa a la cual debe dar solución la nueva escuela y su modelo correspondiente.

3. Para la elaboración del modelo de escuela proyectivo, la metodología utilizada, considera el modelo actuante primeramente en el plano de las potencialidades para el tránsito, no sólo porque en el se reflejan características de la escuela real (necesarias de considerar en el proceso del cambio y el diseño del nuevo

modelo), sino porque en el se expresan y revelan las potencialidades de la escuela para el cambio .

Al mismo tiempo, nuestra metodología , presupone considerar también al modelo actuante como la primera aproximación posible de modelo de escuela proyectivo (denominada en el esquema aproximación cero) que trata de dar respuesta a las exigencias sociales y a los Objetivos y funciones de la escuela Secundaria Básica.

Esta consideración metodológica, permite negar dialécticamente lo mejor del modelo actuante, incorporándolo al nuevo modelo de Secundaria básica, de manera que este se va ajustando a partir de la consideración de las características que debe tener para dar cumplimiento a los fines y objetivos y a las funciones de la escuela sobre una base real, al tiempo que se incorporan aquellas otras que no están presentes en la escuela real y que necesita el nuevo proyecto .

4. De tal forma, efectuando una serie de aproximaciones sucesivas donde cada "nueva versión de modelo" se contrasta contra los objetivos y funciones, se determinaron las características generales del modelo de escuela y se concretó un modelo de escuela Secundaria Básica en las que estas características están reveladas. Este es un complejo proceso de conformaciones y generalizaciones teóricas en las cuales se revela el carácter dinámico de las relaciones entre los diferentes modelos.

BREVE CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO SOCIAL EN QUE SE DESENVUELVE LA ESCUELA.

Cuba, vive hoy, una etapa particularmente compleja de su vida como nación, matizada por una difícil situación económica y cambios no sólo económicos, sino en todas las esferas de la vida de la sociedad, como resultado de el desmoronamiento del antiguo campo socialista y la desaparición de la URSS con los que el país mantenía relaciones comerciales que alcanzaban hasta el 85% tanto de la exportación, como de la importación. En esas condiciones se produjo el reforzamiento de las medidas que conforman el bloqueo de los Estados Unidos al país. A esto se vinieron a sumar errores en la conducción económica no resueltos en el proceso de "rectificación de errores y tendencias negativas"

La escuela cubana actual se desenvuelve en un escenario político social influido por fenómenos políticos económicos y sociales de amplia trascendencia.

En el aspecto político se viene desarrollando un proceso que aboga por la mayor participación de los distintos componentes de la sociedad en el análisis de los problemas y en la actuación cotidiana. Ello se refleja desde las modificaciones en la Constitución, la elección directa de los diputados y delegados a las asambleas provinciales, hasta la participación de distintos gru-

pos organizados de la sociedad civil como las instituciones religiosas, ONGs. y otras.

Un reanálisis del papel de la ética en la sociedad se viene produciendo, y esto alcanza y debe tener un pilar en la escuela. El mantenimiento y desarrollo de valores es tarea que, junto a toda la sociedad, la escuela necesita priorizar.

En el aspecto económico los cambios, que incluyen un redimensionamiento en todos sus sectores, están influyendo en las concepciones, representaciones y actuaciones del cubano actual y tiene su repercusión en la escuela, tanto en maestros como alumnos.

Estos cambios socioeconómicos que se han operado con rapidez a partir de la segunda mitad de 1994, tales como: la despenalización de la tenencia de divisas, la creación de las Unidades Básicas de Producción Cooperativa, el desarrollo de empresas mixtas, el incremento del turismo y la estimulación al trabajo por cuenta propia.

En la sociedad cubana se está poniendo de manifiesto la tendencia a la creciente diferenciación, como resultado de la movilidad social promovida por las medidas adoptadas y algunas de sus deformaciones, como el "mercado negro". La diferenciación lleva a la polarización de sectores y que en una parte de la población surja una nueva percepción de la valía de cada ciudadano , según su ocupación, en detrimento del ideal creado, en otras condiciones, por la sociedad revolucionaria.

En el plano internacional se destaca el recrudecimiento del bloqueo de los Estados Unidos, primero con la enmienda Torricelli y después con la aprobación del proyecto Helms-Burton modificado, por ambas cámaras, a lo que se opone la solidaridad creciente que despierta la resistencia cubana y los intereses de inversionistas de otros países y de los propios EE.UU. ante la apertura exterior de la economía cubana.

Estos aspectos interpenetran las relaciones sociales actuales y deben ser considerados en el modelo proyectivo de cada nivel de enseñanza en la escuela cubana, para que los alumnos que acudan a ella encuentren un marco propicio donde formen sus valores y personalidades en correspondencia con el momento histórico que se vive, y el que les tocará vivir cuando sean ciudadanos activos y con nuestra identidad nacional .

Para romper las barreras que al desarrollo de la escuela crean las nuevas condiciones y para potenciar las posibilidades de desarrollo existentes se cuenta con docentes comprometidos e implicados, en su mayoría, a los cuales es necesario estimular, y la participación de los padres, la comunidad y sus organizaciones sociales.

Sin embargo esos docentes sienten sobre si la presión de los tiempos. A pesar de la atención que la Revolución le brindó desde sus inicios, hoy el

docente ve su estatus social amenazado, y percibe las restricciones económicas más rápido y fuerte que otros sectores de trabajadores. Como en ninguna otra etapa de la Revolución se ha hecho más necesario el reconocimiento moral a una profesión de amor como lo es la de maestro. Su posición y su rol lo hacen tener responsabilidad, no sólo en el presente, sino en el futuro.

Para atenuar estas circunstancias es necesario que todos los agentes educativos se nucleen alrededor de la escuela(acción, ayuda y critica) y que al maestro se le atienda como profesional y como individuo, de forma permanente y consecuente.

La escuela debe alcanzar un mayor protagonismo en la sociedad; el docente y la institución deben convertirse en promotor y centro cultural de la comunidad. Que la comunidad resuelva junto a la escuela los problemas y necesidades de esta y que la escuela contribuya al mejor desempeño social.

La cooperación entre todos debe propiciar el cumplimiento de la finalidad esencial del programa educacional cubano: la formación de valores, convicciones personales y hábitos de conducta que tienen como base la solidaridad humana y el colectivismo lo que en la medida en que se logre permite el desarrollo de una sociedad más unida y tolerante para la cual el compartir aquí y ahora es base de su desenvolvimiento normal.

EL MODELO DE ESCUELA DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Al diseñar la escuela y el modelo apropiado para describirla partimos del criterio de que esta es una institución que opera como un centro transformador de todos los agentes educativos que participan en la socialización de los niños y jóvenes, incluyendo a estos mismos como agentes de su desarrollo.

Esta posición parte de reconocer las acciones que la escuela dirige hacia los maestros y profesores y a la formación del colectivo pedagógico en una política de autodesarrollo, hacia la familia y la comunidad, las organizaciones sociales estudiantiles y comunitarias entre otras.

El Modelo de Escuela reconoce a esta como un sistema abierto, dinámico y complejo, en el que se distinguen los siguientes grupos sociales:

El Subsistema	El Subsistema	El Subsistema	El Subsistema	El Subsistema
Padres-familia	Alumnos y colectivos estudiantiles.	Maestros, colectivos de Maestros y de otros trabajadores	Comunidad Organizaciones sociales, instituciones y otras.	De las . estructuras Dirección superior a la escuela.

Entre los componentes de estos subsistemas existen relaciones internas y externas con los de los restantes subsistemas, que conforman una compleja trama de interrelaciones que se caracterizan por su contenido educativo.

Estas interacciones se manifiestan en cada una de las actividades realizadas en la escuela y fuera de ella, por cada agente educativo, para el cumplimiento de su función socializadora, de tal forma que describir el funcionamiento de la escuela significa caracterizar, precisamente, el sistema de relaciones y de actividades que en ella tiene lugar para el cumplimiento de sus fines, en el marco de las condiciones concretas (históricas, locales, específicas) en que tiene lugar su labor..

De acuerdo con los tipos de escuelas y niveles de educación, las relaciones en los subsistemas adquieren particularidades y caracterizan la manera en que se relacionan maestro-alumno; alumno-alumno; maestro-maestro; maestro-dirigentes; maestro-padre, maestro-funcionario, director-funcionario, etc.

Por eso, al adoptar una concreción particular para un tipo de nivel de educación, es necesario diseñar esas relaciones, en función de los fines y objetivos trazados, que constituirán las representaciones ideales que debe ser reproducidas en la práctica escolar.

Como ya se expresó, el modelo de escuela (ME) que aquí se presenta es un sistema determinado de características, y funciones de la escuela como institución socializadora, y de los sistemas de relaciones y de actividades que en ellas tienen lugar, entre los alumnos, profesores y colectivos pedagógicos y de estudiantes, la comunidad y las instancias de Educación, que permite alcanzar los fines de la educación y los objetivos del nivel correspondiente.

El modelo se expresa como un grupo de formulaciones interrelacionadas, pero con independencia suficiente como para que cada una pueda expresar un contenido propio que puede ser enriquecido y concretado.

ASPIRACIONES GENERALES QUE DEBE SATISFACER EL MODELO DE ESCUELA

El Modelo de Escuela como hemos afirmado, es expresión e instrumento de concreción de los fines y objetivos de la educación para la escuela en general y para cada tipo de escuela en particular. Tal y como se ha expresado con anterioridad, este se conforma en un complejo proceso en el que los objetivos y las funciones de la escuela, condicionan las peculiaridades que esta debe tener para cumplir su cometido y la labor ideológica que ella debe realizar en la sociedad cubana actual y en los próximos años.

Por tal razón, para poder modelar el funcionamiento del sistema de actividades y relaciones de la escuela, fue necesario determinar -en líneas generales- las funciones de la escuela y se concretraron los objetivos educativos para el caso de la educación básica, en particular.

Este proceso, que operó como resultado de los estudios del Proyecto Pedagogía sobre el desarrollo histórico de los fines de la Educación y de la labor de los grupos y expertos, permitió llegar a su concreción para el nivel básico, aprobados [5] como documento de trabajo que rige la experiencia de la transformación de la Secundaria Básica.

FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

La educación en Cuba ha de contribuir a la formación de un hombre plenamente identificado con su nacionalidad, con una profunda y sólida formación humanista, que responda a los valores más positivos de su época y coadyuve a transformar y a trascender los negativos, siempre con un amplio sentido de progreso social.

Deben considerarse como funciones sociales de la escuela básica, las siguientes:

- Dirigir la labor educativa basada en el conocimiento, la aceptación y la comprensión de las etapas y características de los escolares, orientándola hacia formas socialmente aceptables de autoafirmación.
- Fortalecer la continuidad histórica de la cultura nacional, mediante sus nexos con la comunidad, la familia y las instituciones sociales, que favorezcan sus funciones educativas.
- Contribuir a formar un ciudadano con valores definidores de la cubanía, es decir con un sentido de la identidad nacional y de la dignidad y solidaridad humanas, cuyos sentimientos acerca de la defensa de la Patria socializadora estén basados en el patriotismo, de nuestro pueblo, sus tradiciones, la preservación de la independencia y la soberanía.
- Reforzar el conocimiento de las mejores tradiciones culturales y patrióticas latinoamericanas que enriquezcan los valores más legítimos del contexto histórico donde vive, teniendo en cuenta la necesidad y tendencia a la integración de los países del subcontinente.
- Propiciar procesos de apropiación de contenidos significativos que contribuyan a la formación científico-técnica, humanista y práctica acorde con las necesidades sociales, grupales e individuales.
- Promover espacios y coloquios atractivos para el ejercicio de la opinión, la discrepancia, la discusión, la crítica, la reflexión individual y colectiva, pero también para el intercambio y el acuerdo, donde se aprenda a escuchar y respetar los criterios de otros, es decir formar una cultura del diálogo y de la racional tolerancia. Esta cultura del diálogo debe ser sincera, amplia y afectuosa y preparar al estudiante para que se valga por sí mismo, aprenda a pensar, valorar, tomar decisiones, actuar por cuenta propia, con responsabilidad, así como a elaborar proyectos para el futuro; todo ello en íntima relación con sus necesidades y aspiraciones.
- Estimular y respetar la democratización de todo el proceso de dirección, organización y funcionamiento del sistema de las relaciones internas y

externas de la escuela como célula básica del sistema educativo, así como de otras formas de organización del proceso que se instrumenten.

- Fortalecer sus funciones laborales, contribuyendo a la producción de bienes que resuelvan, problemas y carencias de la comunidad y de la propia institución educativa, la formación de normas de conducta correctas, así como brindar conocimientos de funciones que como institución social corresponden a la familia y que en el futuro como padres, los escolares habrán de asumir; todo ello como parte de la preparación para la vida.
- Fortalecer las diversas formas y métodos de trabajo colectivo, donde cada individuo encuentre posibilidades de despliegue máximo de sus potencialidades.

La escuela de nivel básico, en particular, tiene como fin lograr la formación de un adolescente con orientaciones valorativas que se correspondan con el sistema de valores e ideales de la sociedad cubana, expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar.

El Modelo de Escuela que se adopta se concibe sobre la base de un proceso pedagógico que tomando como centro al alumno y considerando las particularidades propias de su edad y desarrollo, contribuya al desarrollo pleno de su personalidad; le permita participar activamente en el proceso y lo prepare para continuar su desarrollo independiente en los condiciones sociales del período 1995-2005.

La escuela debe preparar jóvenes amantes del trabajo, portadores de sólidos sentimientos patrióticos y dispuestos a defender su patria y su desarrollo socialista.

En particular, el modelo debe contribuir a la educación de los factores educativos y propiciar la elevación de la creatividad y profesionalidad de los docentes, el reconocimiento de los procesos socializadores de acuerdo con las diferencias de zonas, familias, alumnos, profesores y la elevación del nivel de participación de los diferentes factores educativos, eliminando la tendencia al autoritarismo la sobreprotección u otra tendencia negativa que dificulte el proceso de la socialización.

LA ESCUELA CUBANA DE EDUCACIÓN GENERAL PARA EL PERÍODO DE 1995-2005 COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA SE CARACTERIZA POR:

- Elaborar un proyecto educativo que concreta la Política Educacional y que considera las necesidades y potencialidades, las aspiraciones y deseos de los alumnos, del colectivo pedagógico y de la comunidad y que modela el proceder que regirá la vida escolar.

  El Proyecto Educativo y las actividades de la escuela se condicionan y orientan por los fines y objetivos de la escuela en cada nivel, por el cumplimiento de los cuales deben laborar conjuntamente todos los factores comunitarios en la conformación del curriculum escolar.
- Poseer autonomía y flexibilidad para decidir la forma de dirección y realización de las tareas ajustadas a las necesidades y particularidades de los alumnos y los fines y los objetivos de la educación en entorno en que está ubicada.

- La participación protagónica activa y democrática de los agentes educativos en la dirección y en la vida escolar.

  Esto significa que la toma de decisiones sobre los asuntos esenciales de la labor educativa y del gobierno escolar es conformada de manera conjunta y protagónica por los maestros, trabajadores, alumnos y padres con sus opiniones, criterios y juicios, no sólo como medio de control de la labor educativa, sino también como ayuda sistemática al mejor desempeño de la labor del centro, de acuerdo con el tipo de escuela de que se trate.

  El director dirige con un estilo democrático y las opiniones del colectivo pedagógico y estudiantil y los padres son determinantes en la vida escolar.

  La vida en la escuela se estructura sobre la base de la discusión activa y colectiva, la comprensión mutua y el respeto a las opiniones de los otros, el encuentro de soluciones, a los problemas que afectan a todos y se propician variadas formas de comunicación y colaboración (alumno-alumno, profesor-alumno) de forma que se cultiven los mejores sentimientos del hombre y se fomenten sus mejores cualidades.

- Una concepción curricular flexible que se conforma con tres componentes:
  a) El Proyecto Curricular General, que garantiza la unidad del Sistema Nacional de Educación y la concreción del nivel establecido para cada tipo de escuela hacia el cumplimiento de sus fines y objetivos.
  b) Los Programas complementarios, que favorecen y garantizan la diversidad y diferenciación en la atención a los intereses y necesidades de los alumnos en cada tipo de escuela y el completamiento de los fines y objetivos de la educación en el nivel correspondiente.
  c) Las actividades extradocentes y extraescolares dirigidas a enriquecer física, cultural y espiritualmente a los estudiantes y a la creación de una cultura del debate y la reflexión de acuerdo con las particularidades de la edad de los estudiantes.

  El currículo escolar es, consecuentemente elaborado por cada institución escolar considerando los fines y objetivos para el nivel y tipo de escuela, el proyecto curricular general , el diagnóstico del nivel de entrada de los alumnos, los recursos con los que cuenta la escuela y la comunidad donde está enclavada.

  El Proyecto Educativo y la concepción curricular en particular, deben concebir una cultura laboral en el sistema de actividades en el sentido más amplio, considerando desde la contribución que deben hacer las diferentes asignaturas, hasta las actividades laborales que puedan realizarse en coordinación con la comunidad en que está enclavada la escuela, teniendo en cuenta que esto es imprescindible en la preparación para la vida del alumno de este nivel.

  En la concepción curricular y el Proyecto Educativo encuentran reflejo un conjunto de objetivos priorizados que determinan líneas directrices a cuyo cumpli-

miento deben responder priorizadamente las actividades del currículo, tanto en la dirección, organización y ejecución metodológica del proceso, estas son: la formación patriótica y antimperialista; la formación ciudadana; la formación laboral y económica y la formación científico-ambientalista.

- Organizar toda la vida escolar y el proceso docente a partir del nivel de la consideración del estado real de desarrollo de los alumnos y docentes, de sus logros, potencialidades e insuficiencias, de las particularidades y recursos con los que cuenta en la comunidad.

  Esto significa que cada institución, a partir de su realidad, al elaborar su proyecto educativo se compromete con los resultados de su labor y desarrolla la vida escolar a partir de ser contexto histórico, local y socioeconómico.

- Una relación con las estructuras de dirección basada en la elaboración y adopción de posiciones propias por parte de la escuela y en una postura de colaboración, no autoritaria, por las estructuras de dirección.

Los niveles superiores, no imponen, en general, modelos o indicaciones de comportamiento, metodologícos y pedagógicos al centro o los docentes, sino que parten de promover la reflexión y el debate crítico sobre el funcionamiento escolar y el diagnóstico sistemático de sus realidades, estimulan que se promuevan estrategias educativas a partir del análisis por el centro de sus prioridades y reales posibilidades, y asesora y realiza tareas de capacitación que la escuela no pueda enfrentar con el potencial técnico que posee.

- Promover el autoperfeccionamiento personal y de profesional de los maestros y la autorregulación de los alumnos en la labor educativa y su vida en general.

La escuela trabaja por la elevación continua de la calidad de la educación y por su autoevaluación sistemática, de forma que es capaz de generar las iniciativas que garanticen el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación y de sus proyectos educativo.

El colectivo pedagógico y estudiantil se apoyan en los fines y objetivos y en sus concepciones educativas y el modelo de escuela, para autorregular su desarrollo hacia estadios cualitativamente superiores y más cercanos a esos fines.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerares esencialmente educativo, y constituye la parte fundamental de uno de mayor dimensión que abarca toda la vida de la escuela.

  Este proceso se destaca por:

- Propiciar en los alumnos, como parte del proceso de aprendizaje, una implicación activa y consciente a partir de sus necesidades e intereses y de la utiliddad que le brindan los conocimientos y procedimientos en su preparación para la vida, lo que conllevará el desarrollo de una actitud valorativa, crítica y

transformadora de si mismo y de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad.

- Su vinculación estrecha con la vida y la práctica laboral, para la cual el maestro debe preparar al alumno.

- La unidad entre lo instructivo y lo educativo, atendiendo el proceso de manera integral y eliminando la dicotomía existente actualmente en la práctica escolar.

- El Incremento del trabajo en equipos de estudiantes, en un sistema comunicativo que favorezca el intercambio y la discusión, como vía para el logro de la formación y desarrollo individual e independiente.

- Un quehacer práctico de los alumnos en talleres, laboratorios y proyectos de trabajo docente los cuales favorezcan la iniciativa, la creatividad y la independencia cognoscitiva.

- El aumento del papel del maestro como dirigente y promotor del proceso del aprendizaje, en detrimento de un enfoque centrado en la transmisión de información, donde el alumno sea, cada vez más, sujeto de su propio aprendizaje.

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO PARA EL USO DEL MODELO.

En su funcionamiento, el Modelo opera en la concreción de los fines y objetivos de la educación para un tipo de escuela determinada; los objetivos y fines aportan al modelo las direcciones educativas fundamentales.

A continuación, se ofrece la descripción del procedimiento metodológico para llevar a cabo la concreción del modelo de los diferentes tipos de escuela, mediante la aplicación de el modelo general, ilustrándose además, con un esquema

1. Ante todo, el procedimiento presupone que se lleve a efecto la determinación de los fines funciones y objetivos específicos para el tipo de escuela del cual se trate. Este proceso es precedente para el diseño del modelo proyectivo correspondiente.
2. Una vez conformado el sistema de objetivos y funciones, se despliegan inicialmente por separado, cada una de las características del modelo general expresadas en las formulaciones, y se describe y representa cómo estas formulaciones se concretan específicamente en el trabajo educativo en el tipo de centro dado.

   Este proceso de concreción, que se produce deductivamente de la formulación general, parte de considerar y conjugar objetivos y fines de la educación para el nivel dado, las condiciones objetivas, barreras y potencialidades de la escuela y trata de expresar en un enunciado, cómo esta formulación general puede materializarse en esas condiciones específicas.

   De manera similar se reflejan también los sistemas de actividades y relaciones en ese tipo de escuela en particular, tomando en cuenta -por un lado-, las características específicas de los alumnos, del nivel de enseñanza y -por otro- los

fines y objetivos específicos para ese tipo de escuela mediante analogía con el modelo actuante y las características del nuevo modelo.

3. Una vez conformado un cuadro general con cada una de las descripciones del modelo, el carácter dinámico y multidimensional del mismo nos obliga a establecer las relaciones entre las diversas formulaciones de cada característica.

   La idea es obtener una representación más completa, acabada e integradora de cómo debía funcionar la dinámica de la escuela en actividades y relaciones; es decir, qué formas de dirección colectiva existirán, cuál es el papel de la comunidad, cómo serán las formas de cooperación entre los estudiantes, entre otros.

4. El resultado de las peculiaridades de la escuela y del sistema de actividades y de relaciones, se desarrolla lo más posible al nivel de su instrumentación metodológica. En el proceso de interrelación las diferentes formulaciones se agrupan unas, se entregan otras, aparecen nuevas ideas, de forma que se van comparando con las aspiraciones y objetivos esperados.

   Las inferencias de esa comparación, permitirán modificar las características del modelo en las formulaciones específicas ya expresadas, de manera que se eliminen los problemas detectados y se alcancen los fines y objetivos previstos.

5. De tal forma, como consecuencia de este proceso se obtiene un modelo específico para cada tipo de escuela , que se convierte en la representación ideal que debe conformarse en la práctica escolar (Escuelas 1 y 2 en el esquema que aparece al final). Una vez en la labor diaria, es posible evaluar el nuevo "modelo actuante" que se ha originado.

El proceso al que nos hemos referido es válido para conformar el ideal de escuela al cual se aspira teóricamente y que se convertirá en Modelo actuante, como ya se ha referido, al introducirse en la práctica.

No obstante, no debe confundirse esta construcción teórica con el proceso de formación del modelo en la práctica viva de la escuela. Como ya nos hemos referido, la elaboración del modelo de escuela, será efectiva sólo en la medida en que permita involucrarse a los agentes educativos de manera participativa y que la propia escuela sea quien "elabore" su ideal a partir de los fines y objetivos de la educación.

Ciertamente estos elementos favorecen la fiabilidad del modelo y organizan su estructuración científica, pero su orientación "verticalista" puede ser una de las mayores barreras para que se alcance realmente en su realización.

Los espacios para la construcción del modelo por las propias escuelas pueden obviar tareas o sustituirlas por otras, aunque la construcción final tenga etapas similares, cuando se envita el "ensayo-error".

La elaboración por las escuelas de las representaciones sobre su funcionamiento y el tipo de centro a que aspiran, parte de caracterizar en definitiva su “modelo de escuela actuante” y representarse cómo quieren que sea su centro o “modelo proyectivo”.

La elaboración metodológica descrita en este epígrafe, que puede ser desarrollada por el centro, es un mecanismo de elevación de la efectividad del “modelo proyectivo” en la conformación del tipo de escuela y en su función regulativa que se describe a continuación.

Un segundo momento del uso metodológico del modelo surge cuando nos interesa, precisamente, cómo se han producido y cómo pueden dirigirse las transformaciones educativas previstas.

En tal caso, el valor metodológico del modelo se revela como una guía apropiada para orientar el proceso de cambio educativo en las escuelas que están transitando, del viejo modelo actuante, hacia la implantación del modelo proyectivo.

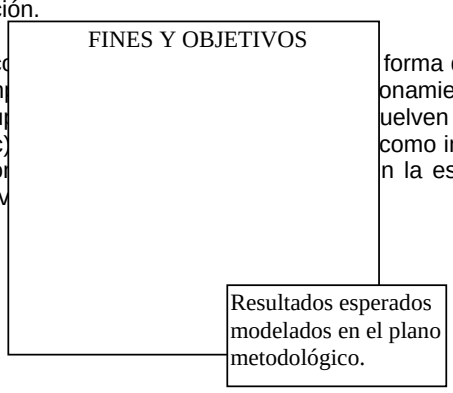
El Modelo de Escuela permite en ese caso ser comparado como ideal o paradigma a alcanzar y es posible conformar las acciones estratégicas que orienten la escuela. En ese momento, pasa a un primer plano la función autorreguladora de la escuela en su construcción del cambio, para lo cual debe evaluar su real funcionamiento y obtener una representación propia de su modelo actuante. Este puede ser comparado contra el ideal y contra el antiguo funcionamiento de la escuela, alcanzándose, en un proceso de desarrollo sucesivo, nuevos estadios de la labor educativa. Esta función del modelo actuante, permite orientar todo el trabajo metodológico sobre bases reales y atendiendo siempre a las aspiraciones trazadas en el ME proyectivo.

El estudio del proceso de cambio y de sus estrategias específicas, no es objeto de nuestro trabajo y sólo esbozamos aquí sus aspectos más importantes para las estructuras de dirección en su función de supervisión y orientación de estas transformaciones.

CÓMO OPERA EL MODELO EN SU FUNCIÓN PREDICTIVA

Obviamente, la concreción del modelo esbozada en el plano metodológico, es también una manifestación de su función predictiva.

La función predictiva (conocida también por heurística por muchos autores) constituye una de las manifestaciones más importantes del modelo en la gestión de dirección de la educación.



En su esencia, esta co forma de posibles resultados educativos, comp onamiento de la escuela ,en algunos de los grup uelven (alumnos, colectivos pedagógicos, etc) como institución, a partir del análisis del funcion n la escuela, si esta se comportara según prev

MODELO ACTUANTE

Para ello, el procedimiento metodológico opera de la siguiente manera:

1. Como el modelo está conformado por un conjunto de descripciones de las características de la escuela, es necesario desplegar cada una de ellas inicialmente separadas. Es decir, hay que representar en actividades, actitudes, comportamientos, tareas y situaciones educativas o de trabajo que pueden presentarse, cada una de las características. Ello significa que se puede obtener una representación de cómo esta, influye en el funcionamiento de la escuela.

2. Una vez conformado un cuadro general con cada una de las descripciones del modelo, el carácter dinámico y multidimensional del mismo nos obliga a establecer las relaciones entre las diversas representaciones (actividades, actitudes, comportamientos, tareas y situaciones educativas o de trabajo) de cada característica, de forma que se obtiene un cuadro más completo, acabado e integrador de cómo debía funcionar la dinámica de la escuela en actividades y relaciones. La concreción, en el proceso de modelación, incorpora las potencialidades y barreras presentes en el centro docente en particular, lo que permite obtener una representación más completa de la escuela

3. El funcionamiento así modelado, sirve entonces para ser comparado con el modelo actuante o con el funcionamiento real de un tipo de escuela. La comparación entre los resultados que deben esperarse con el modelo y la realidad, nos permite formular inferencias científicamente fundadas, sobre los problemas que pueden aparecer en la práctica escolar, las posibles barreras que pueden presentarse en el trabajo, los comportamientos o disfuncionamientos que debemos esperar en los colectivos y otros aspectos de interés.

4. Una vez realizado ese proceso, se está en posibilidad de valorar las vías y estrategias para promover el cambio de una escuela, desde su estado inicial dado por el modelo actuante o por el conocimiento de su funcionamiento concreto, hacia el nuevo estadio que debía alcanzarse por las predicciones realizadas. Para ello existen - obviamente- procedimientos específicos.

Este proceso de inferencias (como todo proceso de ese tipo) se rige por determinadas leyes y puede ser acelerado productivamente con métodos creativos específicos que escapan al alcance de este trabajo.

Obviamente, las posibilidades del modelo dependen sensiblemente, del grado de precisión que puede lograrse en la concreción de las características y de las representaciones sobre la escuela que se conformen y que se posean de la escuela real, pero ello no disminuye el valor del modelo en su función, ni las posibilidades de su utilización.

Este es un momento que conjuga el enfoque deductivo que se aplica en la concreción de las características para un tipo de escuela, con el enfoque sistémico que permite evaluarlas en el funcionamiento de la escuela como un todo.

Al aplicar el modelo y este proceder metodológico a la institución típica de educación general, se pueden inferir algunas de las conclusiones que a continuación se refieren:

- Se hace necesario profundizar en la concreción y operacionalización de los fines y objetivos de la educación en la escuela.

  En general los maestros y colectivos pedagógicos no poseen experiencia en la concreción de los fines y objetivos en los proyectos educativos y no están acostumbrados a enfocar la labor hacia ellos, sino hacia los concretos de las asignaturas. Ello implica la necesidad de profundizar en el trabajo metodológico específico y en la preparación de los claustros en la elaboración de programas, sistemas de actividades más complejas y de mayor integralidad.

- Deben producirse cambios sensibles en las concepciones sobre el trabajo pedagógico y las relaciones entre los factores educativos: maestros, padres, alumnos, etc.

  La aceptación de nuevas maneras de interactuar y de comunicarse, deben producir conflictos con las interpretaciones de la autoridad y del tipo de comunicación en la escuela y con la comunidad.

  Ello significa que es necesario prestar especial atención al proceso de cambio de una forma de trabajo a otra, donde los alumnos y el colectivo pedagógico juegan roles protagónicos en esferas donde antes no lo hacían. Esto requiere de discusiones y sesiones de trabajo donde se reconceptualicen los valores ético pedagógicos, se intercambien opiniones y vivencias y se creen los climas comunicativos apropiados, así como la necesidad de entrenar a los dirigentes en estas formas de dirección.

  Las modificaciones que se provoquen en este quehacer educativo, llevarán a conformar nuevas ideas en padres, maestros, alumnos , directivos y debe favorecer la acción socializadora de la escuela.

  De tal forma, pasan a un primer plano los problemas relativos a la confluencia de educativa de todos los factores y de la delimitación de las funciones y tareas de cada uno dentro de la escuela y fuera de ella, de manera que el quehacer social en la institución sirva de ejemplo del trabajo social y participativo que debe realizar cada ciudadano.

- Se pueden prever modificaciones y contradicciones en el carácter del gobierno escolar.

  Ya no se trata sólo de un cambio en el estilo de dirección del Director como cuadro centro, sino de una modificación de sus relaciones de autoridad con el colectivo pedagógico, los alumnos y la comunidad.

Aumentará, o debe aumentar, como consecuencia de un real protagonismo activo, el compromiso del colectivo en la gestión educativa y del director para con las aspiraciones del colectivo pedagógico, de los alumnos y de la colectividad.

- Las estructuras de dirección deben comenzar a variar sus funciones con relación a la escuela.

Al determinarse básicamente por el centro docente el proyecto educativo y el currículo escolar, las estructuras de dirección no fiscalizarán el cumplimiento estricto de un plan estatal, sino que, construirán de conjunto con la escuela el proceso de cambio y de creación de las condiciones para la labor educativa y comprobarán y orientarán el cumplimiento de los fines para el nivel, de acuerdo con las peculiaridades locales.

Consecuentemente, debe elevarse el carácter diagnóstico de las realidades y potencialidades de cada centro y encauzar los esfuerzos hacia la creación de las condiciones que promuevan los cambios, sin disminuir la responsabilidad en la aplicación de la política.

Aumenta la responsabilidad política y técnico metodológica de los funcionarios, al deber orientar y supervisar la elaboración de programas, actividades complementarias y otros, de lo que se deduce que pudiera ser necesario una preparación al respecto.

Se necesitan funcionarios y cuadros más flexibles, con estilos democráticos y con altas dosis de creatividad.

- Se puede presentar variedad en las formas de organización de la actividad docente y en las formas de tratamiento metodológico del contenido de enseñanza.

El modelo sugiere la posibilidad de varias alternativas metodológicas y de formas de organización, por lo que es previsible que surjan diferentes modelos didácticos en la práctica escolar (asignaturas en bloque; períodos extensos y concentrados de asignaturas; programas complementarios diferentes; enfoques distintos en la metodología de las asignaturas).

Si se aplican las actuales disposiciones, en conjunción con las posibilidades del modelo, entonces hay que estar preparados para asumir la diversidad, siempre y cuando se cumplan los objetivos y los fines de la Educación para un nivel dado.

En un futuro inmediato, es previsible la necesidad de la actualización de los docentes en ejercicio y en formación, en las formas del trabajo grupal y la atención diferenciada y la estimulación al desarrollo intelectual, puesto que la naturaleza del proceso de enseñanza aprendizaje debe variar hacia formas productivas.

- Aumentarán la diversidad y las diferencias entre los centros.

  Dadas las concepciones curriculares que promueven la diferenciación, se hace evidente que las escuelas pueden distinguirse aun más unas de otras, no sólo por el tipo de actividad de y nivel de éxitos educativos, sino hasta por el tipo de formación específica que un alumno pudiera recibir dentro del marco de los objetivos comunes a todo ciudadano.

  Esta dialéctica de la diversidad en la unidad, es concordante con las diferencias locales y los niveles básicos definidos para cada tipo de educación.

  Al mismo tiempo, se deben prever las formas del movimiento de los alumnos hacia los distintos centros.

  La diversidad, como se señaló, exige mayor profesionalidad de los docentes y de las estructuras superiores al orientar metodológicamente y al buscar formas creativas.

- La organización escolar pudiera ser más compleja en algunos tipos de escuela y el uso de los maestros y profesores puede diversificarse.

  La realización de actividades de diferente tipo y obligatoriedad, la influencia de formas de organización diversas y el mejor uso de los recursos humanos y físicos puede complejizar la labor de planificación en algunos tipos de escuela (previsiblemente en la educación media).

  En dependencia de la estructura definitiva del Proyecto curricular general, en el nivel medio pueden producirse agrupaciones de profesores por áreas o ser necesario que un profesor labore en más de una asignatura.

  Ello implicaría la necesidad de ofrecerle las vías para que asimilen el tratamiento metodológico de esos temas, a partir de la superación personal y de la calificación mínima necesaria. Las estructuras de dirección tendrán en ese sentido un importante papel que jugar.

  A lo largo del tiempo, en algunos casos, se producirá la ampliación del perfil profesional del maestro, para lo cual pudieran adoptarse las alternativas pertinentes.

CONCLUSIONES

1. El Modelo de Escuela proyectivo que se presenta en este trabajo, constituye sólo una aproximación a la descripción de una institución tan compleja como un centro docente. En ese sentido se han modelado las líneas fundamentales de los sistemas de relaciones y actividades de la escuela, obteniéndose las representaciones que sobre el funcionamiento y funciones de la escuela se esperan para los próximos años, en el marco del contexto histórico social previsible.

   Este modelo proyectivo, no resuelve otros problemas teóricos y prácticos de la escuela, tales como: las soluciones específicas del diseño curricular y el lugar que en el ocupan las diversas asignaturas; las formas de organización del proceso docente que optimicen el logro de los fines y que más estimulen el desarrollo de los alumnos; las formas de socialización más apropiados al período actual; la estructura definitiva de la escuela por tipos y niveles de enseñanza entre otros, para lo cual se requieren trabajos específicos.

2. Este modelo es aplicable a los diferentes tipos de escuela de la educación general, dado su carácter universal. En la actualidad, el proceso de concreción e introducción del resultado se efectúa en la Secundaria Básica (ver documentos anexos) y se proyecta ya para el de la primaria, debiendo introducirse en el preuniversitario.

3. Por primera vez se dispone de un recurso metodológico que guíe el proceso de perfeccionamiento en el plano del funcionamiento de la vida de la escuela, lo que complementa el vasto arsenal de experiencias de las ciencias pedagógicas cubanas en la esfera de las reformas educativas.

   Al mismo tiempo, se han revelado las funciones metodológicas y proyectivas del modelo y la manera en que ello puede utilizarse en la dirección educativa.

4. A nuestro juicio, aun este modelo no recoge suficientemente, ni en su construcción, ni en su operacionalización, los procedimientos para considerar la acción comunitaria ni el entorno social en que desarrolla su labor.

   En sentido estricto, el modelo caracteriza la escuela en su funcionamiento hacia el logro de los fines y objetivos educativos, en los cuales los escenarios se expresan pedagógicamente, pero una instrumentalización de ello parece necesario que sea elaborada.

5. Ha quedado demostrado, por la investigación desarrollada, que el modelo es el resultado del análisis y la generalización profundos de la práctica escolar y de las experiencias e investigaciones de varios grupos de trabajo, y no sólo el producto de reflexiones teóricas y de la labor de grupos de expertos.

   En el proceso metodológico, fue comprobada la imperiosa necesidad de obtener un modelo actuante que describiera la escuela típica y genérica y que sir-

viera como una primera aproximación al modelo futuro (ver documentos resúmenes anexos).

La negación dialéctica del modelo actual, conllevó considerarlo primeramente en el plano de las potencialidades y evaluar las barreras e insuficiencias para el paso a nuevos estadios de desarrollo que exigen las actuales condiciones.

Ello permitió enriquecer el modelo actuante y delinear las líneas paradigmáticas del modelo proyectivo.

De tal forma, la metodología general utilizada, basada en la construcción por aproximaciones sucesivas de los modelos y su concreción en un tipo de escuela, donde el modelo actuante se incluye en el marco de las potencialidades y como una primera aproximación en la solución del modelo definitivo, y su conjunción con un enfoque sistémico y el método hipotético deductivo, permitieron obtener los resultados esperados en la construcción del modelo de escuela para el periodo 1995-2005.

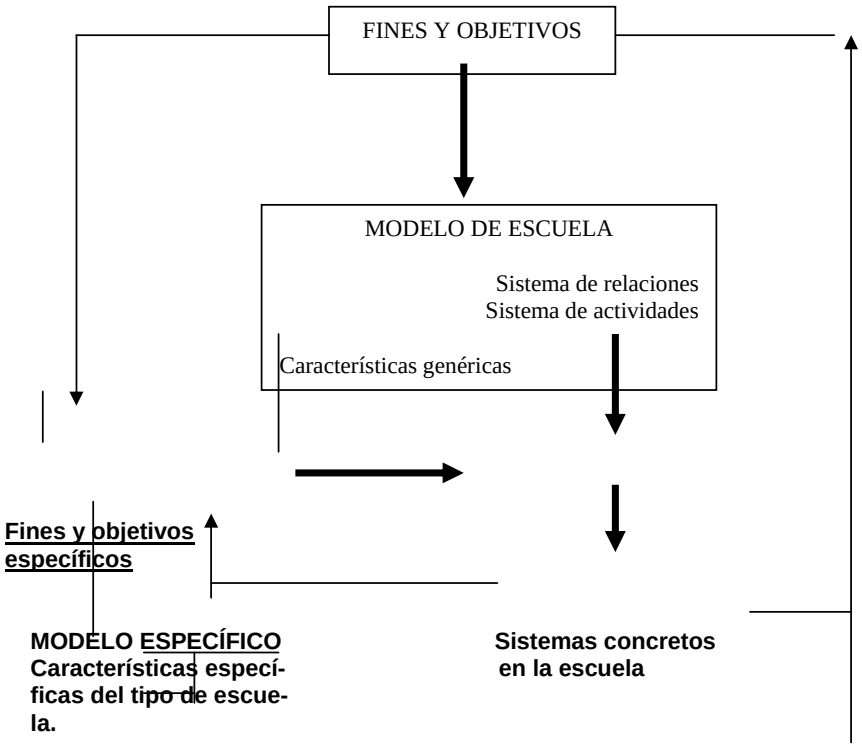
Al mismo tiempo, en la conformación del modelo actuante, la diversidad de métodos utilizados, permitió delinear con claridad las peculiaridades de un tipo de escuela (primaria) que fueron empleadas -como modelo- en la determinación del modelo de la secundaria básica.

6. Algunas de las direcciones de investigación futura, comprenden la exploración y modelación de otras facetas del trabajo escolar, utilizando la metodología elaborada, así como la determinación de los procedimientos deductivos que ayuden a instrumentalizar el modelo.

   Obviamente, otras de las direcciones se refieren a la concreción del modelo a la escuela primaria y al preuniversitario y las vías prácticas de su instrumentación integrada, donde encuentren lugar las vías del cambio de la escuela, proyectadas por los diferentes grupos de trabajo del proyecto.

   Particularmente, será necesario continuar trabajando sobre los problemas del Proyecto Curricular General y de las restantes labores esbozadas en el propio modelo.

REPRESENTACIÓN DEL MODELO



Relación de algunos resultados científicos concluidos por el Proyecto Escuela y el Proyecto Pedagogía ,en el periodo de 1992 a 1995 , que son bases para la elaboración de este resultado.

1. Algunas consideraciones referidas a la organización de la vida de la escuela.
2. Estudio de las potencialidades de maestros y profesores de la escuela de educación general.
3. Estudio de profundización sobre las instituciones educacionales y su vínculo con la familia y la comunidad en el Consejo Popular de Belén.
4. Modelo de escuela politécnica agrícola.
5. Aproximación a una caracterización de la relación familia escuela comunidad.
6. Dirección del proceso de cambio educativo.
7. Sistema de medición para la transformación del colectivo docente.
8. Concepciones didácticas y técnicas de estimulación del desarrollo intelectual.
9. El desarrollo intelectual y su dirección en el proceso de enseñanza aprendizaje.
10. Apuntes sobre el modelo ideal elaborado para el perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación.
11. Estudio de las representaciones sobre el desempeño de los escolares en el nivel primario.
12. Marco conceptual pedagógico que fundamente el modelo de escuela cubana.
13. Bosquejo histórico del desarrollo de las ideas pedagógicas en Cuba desde la colonia a 1961.
14. Interrelaciones entre las categorías enseñanza, aprendizaje, desarrollo y formación.

REFERENCIAS

1 Ver por ejemplo: Diagnóstico del Sistema Nacional de Educación, 1991; Estudio de los factores que afectan el prestigio del maestro 1991; Estudio del tránsito de los escolares por el Sistema Nacional de Educación 1992; Estudio de las barreras que afectan las transformaciones en la EGPL 1992; y otros

2 Ver Plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación, La Habana, 1976.MINED. y Documento sobre las Proyecciones del Perfeccionamiento Continuo.

3 Ver informes:Estudio diagnóstico del desempeño de los escolares cubanos. Grupo TEDI mayo 1994; Estudio de las barreras que dificultan ls transformaciones en la Educación general media, Grupo Maestros, 1992 y el Informe del resultado científico no. 1 relacionado en este este informe. Grupo Vida de la Escuela, 1995

4 Vease por ejemplo los documentos Sistemas Educativos Nacionales de Ecuador, Venezuela, Costa Rica; Chile;Documentos de la Ley de Educación Argentina, 1994; entre otros.

Comentario [MA1]:

BIBLIOGRAFÍA

1. Colombia: Al filo de la oportunidad. Informe conjunto. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 1994.
2. Davidov V.V. Tipos de Generalización en la enseñanza. Pueblo y Educación. 458p.
3. Educación de calidad para todos. Políticas educacionales y culturales. Ministerio de Educación de Chile. Enero 1993. 129 p.
4. Estudio crítico sobre la categoría de Actividad Pedagógica Profesional. ICCP, 1989 78 p.
5. Hacia una nueva estapa de desarrollo Educativo. Boletín 31. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de la UNESCO. La Habana, febrero 1995.
6. Hermosillo Gabriel de Pujadas. Proyectos de desarrollo educativo. Santiago de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas. 1992.
7. Hochleitner, Ricardo Díaz. Las reformas en Educación. In: Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Programa y documentos básicos. IV Semana Monográfica del 11 al 15 de diciembre de 1989. Fundación Santillana. Mendez Muñiz 17. . pp 19-41
8. Jetzchmann H., Berger H. El proceso de investigación sociológica. L.H. Editorial Ciencias Sociales. 1987. 197 p.
9. La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. Tomo 1. L.H. Ciencias Sociales. 1985
10. La calidad de la Educación. Revista Iberoamericana de Educación. No. 5. Mayo agosto 1994. 255p.
11. La Educación en Cuba. Pedagogía 95. 105 p.
12. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativcas autónomas. Documento 1. Ministerio de Educación Nacional. Bogota. Noviembre de 1994. 44p.
13. Metodología del Conocimiento Científico. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1978. 443p.
14. Meier A. Sociología de la Educación. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1984. 380p.
15. Métodos de Investigación Pedagógica. Centro de Desarrollo Educativo. Ministerio de Educación. Habana. 1974
16. Sojov A. M. Logicheskaia structura uchebnovo materiala. Moscú. Pedagógica. 1974. 192p.
17. Voronov D.A. La investigación de operaciones y las tareas de la dirección. Editorial Ciencias Sociales, 1984. La Habana. 380p.

4.2 LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN LA COMUNIDAD: UNA REALIDAD SOCIO–EDUCATIVA DE HOY

Msc. Elsa Núñez Aragón
Msc. Silvia Castillo Suárez
Msc. Silvia Montano Jorrín

La atención a los problemas referentes a la elevación de la calidad de la educación ocupa un lugar importante en diferentes países, en el conjunto de medidas y planes que se proponen en beneficio de sus pobladores, pues la prueba definitiva de un sistema económico, se basa en su producto terminado, la clase de hombre o mujer que engendra y el orden, belleza e higiene de sus comunidades; lo que requiere de la acción de la escuela, la familia y la comunidad.

La tarea de formar a las nuevas generaciones requiere de la interacción de las instituciones y agentes socializadores en la labor de preparar ciudadanos integrales. En tal sentido hay que tener en cuenta el rol que deben jugar los medios masivos de comunicación, los Consejos de Escuelas, las organizaciones sociales, los organismos, la comunidad, los Consejos populares entre otros, para hacer realidad la tesis de que “la educación es tarea de todos”. Tales instituciones de la vida social, política y económica en Cuba asumen la formación de las nuevas generaciones como participantes activos de nuestra sociedad, continuadores seguros de los valores y la obra de la Revolución.

Los escenarios del proceso de socialización han de propiciar la formación sociocultural de niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con su vida práctica y su realidad más inmediata, conjugando las necesidades e intereses individuales y de la sociedad, en función de la formación ciudadana. Resulta necesario enfocar como sistema integral la relación escuela – familia – comunidad sin desconocer su independencia relativa, en tanto tienen funciones específicas como instituciones socializadoras en su labor educativa:

- La escuela como medio para alcanzar la más alta síntesis de los valores educativos a través del conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo para la formación del individuo y orientado en función de la vida cotidiana.
- La familia, para sus miembros es el grupo humano en que vive, satisfacen y desarrollan complejos procesos materiales y afectivos estrechamente relacionados, donde adquieren hábitos de conducta, normas de vida, valores. Por esto resulta una institución mediadora entre la sociedad y el individuo; con una potencialidad educativa que la escuela y el resto de las instituciones sociales no pueden desestimar.
- La comunidad, como grupo social heterogéneo, se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado compartido entre todos sus miembros, donde tienen lugar y se identifican de un modo específico las

interacciones e influencias sociales, en torno a la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana.

HACIA UN ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD.

La familia como objeto de indagación científica supone la solución de una serie de problemas teórico y metodológicos que hacen complejo su estudio. En él convergen las concepciones de varias disciplinas de las ciencias sociales. La familia humana constituye una categoría histórica en tanto en cada etapa del desarrollo de la sociedad, se reproducen las relaciones específicas del correspondiente sistema social, pero al mismo tiempo, la dinámica imperante en la familia influye activamente en el orden social. Para su estudio hemos asumido un modelo sociopsicológico que utiliza como conceptos analíticos y ordenadores las condiciones de vida de la familia y las funciones familiares, aplicando la categoría modo de vida a sujetos sociales específicos,

El modo de vida familiar constituye parte integrante del modo de vida de la sociedad ya que la familia como grupo social encarna y desarrolla su modo de vida mediante la ejecución de sus actividades sociales.

En esta concepción del modo de vida es necesario incluir el proceso y el resultado de la representación y regulación consciente de estas condiciones por sus integrantes. Los miembros de la familia se hacen una imagen subjetiva de diversos aspectos de sus condiciones de vida, sus actividades e interrelaciones ; y sobre esa base regulan su comportamiento, aunque en la vida familiar hay importantes aspectos que escapan a su control cosciente.

El concepto función familiar, común en la sociología contemporánea, comprende para nosotros la interacción y transformación real que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por sus efectos. Es necesario subrayar que las funciones se expresan en las actividades reales de la familia y en las relaciones concretas que se establecen entre sus miembros, asociadas también a diversos vínculos y relaciones extrafamiliares.

En Cuba el enfoque integral de la interacción escuela – familia – comunidad está condicionado por el tipo y nivel de sociabilidad reinante: las relaciones de las individualidades libres asociadas, como premisa de carácter objetivo- subjetivo para la formación de la personalidad libre.

El valor teórico metodológico de la concepción triádica escuela – familia – comunidad en el Sistema Educacional Cubano reside en que el educador sienta, conciba la relación entre los procesos que tienen lugar en su escuela y el entorno familiar comunitario como elementos de autodirección en su trabajo. Las bases sociales en las que se sustenta son las siguientes:

- La gratuidad de la enseñanza en los diferentes tipos y niveles de la red nacional de instituciones educacionales.

- El alcance por la mayoría de la población del noveno grado, que permite tener una formación básica general.
- La igualdad de derechos y oportunidades para todos los grupos sociales, sin distinción de edad, sexo, color de la piel, permite acometer la educación como tarea de todos.

El carácter socio – estructural inherente a la sociedad cubana convierte la política educacional en política social claramente definida; sin embargo no se resuelve aún satisfactoriamnte el modelo concreto en que el conjunto de factores sociales de la comunidad contribuye a la formación de niños y adolescentes, confiándole fundamentalmente a la escuela dicha tarea.

LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO COMUNITARIO EN CUBA

El trabajo comunitario cubano, se basa en la participación creciente de la sociedad civil, del pueblo, del Estado, que tiene como premisas:

- Los rasgos de nuestro sistema socioeconómico.
- La satisfacción de las necesidades de la población.
- La organización de la sociedad bajo principios socialistas, convierten a la nación en una gran comunidad.
- La identidad cultural que nos distingue como nación.

La comunidad ha sido un escenario importante durante todo el desarrollo histórico de nuestra nación. La organización asumida por la sociedad cubana a partir del triunfo revolucionario de 1959 y el modo en que se ha desenvuelto este proceso de transformación social, ha venido a reforzar dicho papel. El rol desempeñado por las organizaciones de masas: los CDR y la FMC, en estos años y la forma asumida por nuestro aparato Estatal y de Gobierno en los organos del Poder Popular, son expresiones concretas vinculadas al papel de las comunidades dentro del amplio espectro de fórmulas de masas que han definido el carácter genuinamente democrático de nuestra Revolución. Por ello la atención al trabajo comunitario constituye una acción de alcance estratégico.

LA CONCEPCIÓN DEL TRABAJO COMUNITARIO EN LA ESFERA EDUCACIONAL.

La escuela como institución desempeña un importante papel en la comunidad para la coordinación de los esfuerzos educativos que realizan los diferentes factores sociales, los cuales promueven la participación, la reflexión y el análisis conjunto de las necesidades educativas, culturales y recreativas entre otras, así como el desarrollo de todos los miembros de la comunidad.

Este accionar permite que las instituciones, organismos y todos los miembros de la comunidad trabajen por lograr una conducta social coherente entre el pensar el sentir y el hacer, aspectos esenciales de la formación político – ideológica de las nuevas generaciones.

- En las 12000 instituciones educacionales con que cuenta el país se agrupan casi 3 millones de ciudadanos entre estudiantes y trabajadores, por lo que resulta difícil encontrar un consejo popular dode no exista una escuela, así como una familia que en forma directa o indirecta no esté vinculada a ella. Existe una tradición de trabajo comunitario en el quehacer pedagógico del maestro cubano que ha trascendido a la familia y a la comunidad:

    - ✓ Educación Popular en nuestras guerras mambisas.
    - ✓ Asociación de padres, vecinos y maestros en la etapa republicana.
    - ✓ La Campaña Nacional de alfabetización que por su masividad y extensión, sentó pautas en la concepción de esta actividad social organizada.
    - ✓ Fortalecimiento del vínculo escuela – familia – comunidad como resultado de la intensa movilización y participación social.
    - ✓ Los Consejos de Escuela y Círculos Infantiles que agrupan a padres, vecinos, personalidades y organizaciones de la localidad.

Esta concepción de carácter intersectorial y multidisciplinaria sirve de base al Programa “Para la Vida”, que como parte del Programa Nacional de Acción en cumplimiento de los acuerdos de la Cumbre Mundial en favor de la infancia, se lleva a cabo desde 1992 en nuestro país. El mismo constituye un escenario de concertación de compromisos de los diferentes niveles y sectores de la sociedad, desarrollando un conjunto de acciones dirigidas a promover la elevación de la calidad de vida en condiciones de colaboración y arraigo comunitario.

El trabajo preventivo y comunitario constituye una dirección principal del Sistema Educacional que aspira a que la escuela se convierta en el centro que desarrolle y enriquezca la cultura de la comunidad.

La familia es una institución interconectada con diversas esferas de la vida social, los cambios que tienen lugar en estas últimas (empleo, consumo, educación, cultura, deporte, salud, participación social, etc.) repercuten con gran sensibilidad en ella.

- La familia juega un papel esencial como grupo social primario.
- Establece relaciones con las demás esferas sociales.

INDICADORES PARA EL ESTUDIO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

Analizando el modo de vida social con un enfoque sistémico sociopsicológico se realizó un inventario de posibles elementos constitutivos de cada función familiar y de cada componente estructural funcional de la comunidad, de ellos se hizo una selección jerárquica en función de los objetivos de estudio.

El indicador tiene un valor descriptivo y predictivo de cada aspecto del fenómeno estudiado, ellos permiten hacer una lectura rápida de la problemática existente en lo temático y en lo dinámico.

Indicadores para el diagnóstico de la familia:

1. Representación sobre las condiciones de vida.
2. Actividades y relaciones de la función económica.
3. Actividades y relaciones de la función biosocial:
   - Funcionamiento de la pareja
   - Clima y relaciones.
4. Actividades y relaciones de la función cultural:
   - Superación cultural
   - Acceso a la cultura comunitaria
   - Utilización del tiempo libre
5. Actividades y relaciones específicamente educativas:
   - Intencionalidad educativa.
   - Atención a la vida escolar de los hijos

Indicadores para el diagnóstico de la comunidad:

1. Caracterización aspacial y sociodemográfica.
2. Vida económica de la comunidad
3. Vida sociopolítica de la comunidad.
4. Dinámica educacional y sociocultural de la comunidad:
   - Instituciones de la localidad: educacionales, culturales, deportivas y recreativas, religiosas, turísticas, otras instituciones e instalaciones.
   - Memoria histórica de la comunidad: principales acontecimientos, lugares y personalidades.
   - Tradiciones, costumbres y folklore.
   - Contribución de la escuela y las instituciones a la conservación, formación de valores y sentimientos.
   - Educación ambiental.
5. Estado de salud de la comunidad.
6. La convivencia fmiliar en la comunidad.
7. Aspectos subjetivo – objetivos de la vida en la comunidad.
   - Cultura política de la comunidad
   - Cultura de la participación. Tradición participativa.

“Para la vida” es un proyecto que se materializa en la comunidad, dirigido a elevar la calidad de vida de la población en la comunidad a través de acciones educativas desarrolladas en los territorios y con un reforzamiento sistemático de mensajes educativos trasmitidos a través de los medios de comunicación masivos. Estos mensajes están contenidos en la versión cuabana del libro “Para la vida” y son difundidos por los comunicadores sociales de las comunidades. Para el desarrollo del trabajo se concibe una estrategia intersectorial, donde se tratan de conjugar armónicamente los esfuerzos y recursos de las comunidades para contribuir a la solución de problemas, previa la realización de un diagnóstico y un posterior Plan de acción con la participación activa y consciente de toda la población.

TITULO: EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL UNA VIA DE FORMACION INTEGRAL

AUTORA: Ms C. DANIA DOMENECH ALMARALES.

PROFESORA DEL ISP "E. J. VARONA"

INTRODUCCION.-

..."La enseñanza, la educación y la instrucción de la juventud deben partir de los materiales que nos han legado las antiguas sociedades. El comunismo podemos edificarlo únicamente con la suma del conocimiento, organizaciones e instituciones, con el acervo de medios y fuerzas humanas que hemos heredado de la vieja sociedad"...

Lenin, V.I. 1920.

Indiscutiblemente esta afirmación Leninista nos prepara para una interpretación clara de las potencialidades que tiene el hombre por medio de las direcciones educacionales, sociales, científicas de proteger y crear en las nuevas y futuras generaciones toda una serie de conocimientos y sabidurías para asegurar la perpetuación de los principios valiosos dejados por otras generaciones .

La labor principal del docente es llevar de la mano la instrucción, en estrecho vínculo con la educación y el desarrollo eslabones básicos y elementales de la formación de conductas y convicciones propias para preparar al individuo en la vida futura.

El Maestro debe estar abierto a la comunicación interactiva con esa fecunda materia que es el estudiante en la labor docente educativa y permitirle su independencia y autonomía para que de una forma consciente sea capaz de dirigir y ejecutar sencillos y complejos problemas.

Sobre estos temas la bibliografía es totalmente amplia en el análisis del papel jugado por el estudiante, desde las primeras etapas de vida y primeros ciclos de la enseñanza hasta la concesión de una personalidad formada en las etapas superiores del estudiante.

Cuán criticable es en ocasiones, la actividad docente que limita la total libertad de acción estudiantil, que conlleva a la frustración de cualidades y conductas valiosas; que propiamente debe desarrollar el estudiante, sólo y sólo sí, es correctamente dirigido, cuando ha sido cumplido con sabiduría el principio formador de la educación.

Todo docente debe motivar el auxilio fecundo que representa el estudiante, apoyo que sincera y entusiastamente ofrecen éstos cuando se ha logrado un **compromiso protagónico** en los mismos.

Nuestro José Martí planteaba.-
"...Hay que darle al niño hombros para que sustente el peso que la vida le echa encima.- no peso ajeno que oprima sus hombros..."

En este planteamiento se declara lo positivo que puede resultar el establecimiento del grado de responsabilidad e independencia en el niño y por ende joven, que son los embriones fértiles del estudiante futuro y que se puede desarrollar desde las primeras etapas garantizándose un protagonismo bien concebido.

DESARROLLO.-

En los momentos actuales una preocupación de los modos de actuación de niños, adolescentes y jóvenes lo constituye **la participación** que por su origen eminentemente social, político e ideológico es esencial en todos los procesos de transformación ya que es a través de la misma se establecen las relaciones de poder, los marcos democráticos, procesos de transformación de diferente naturaleza y fundamentalmente el protagonismo.

Por esta razón compartimos el criterio de considerar **el protagonismo como las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia y conscientemente en cualquier proceso.**

El protagonismo a pesar de ser un término muy utilizado, en diferentes contextos como el escolar, cultural, deportivo, militar, y político es un término que escasamente la literatura recoge; de ahí, que no exista un trabajo conceptual en torno que permita operacionarlo en busca de las dimensiones, para establecer los niveles de protagonismo que se van desarrollando en los sujetos, según el contexto en que se analice. Por lo que tratar esta problemática nos ha permitido cuestionarnos las siguientes interrogantes con vista a comprenderla y solucionarla.-

¿Qué es el Protagonismo? ¿Podemos formar sujetos protagónicos? ¿Cómo lograrlo?

Teniendo en cuenta las anteriores interrogantes, en la concepción que sustentamos, el protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia. (Domenech, D. 2000)

Asumimos que, las dimensiones del protagonismo deben estar vinculadas al proceso formativo de la personalidad integral, es de naturaleza educativa, al convertirse los estudiantes en sujetos activos y conscientes de su participación en todas las tareas que se desarrollan en la escuela y su organización estudiantil.

A partir de estos requisitos proponemos las siguientes dimensiones:-

- Responsabilidad. En la que se desarrolla el compromiso ante el estudio y tareas de la organización estudiantil, actividades personales y colectivas en cuanto a la implicación activa y consciente.
- Toma de decisiones. Como la emisión de juicios personales y colectivos que permiten asumir una posición o toma de partida.
- Independencia. Cumplimiento independiente de las tareas y actividades, en su proyección, en la solución de problemas sociales e individuales.

Esta propuesta de dimensiones no es un producto acabado en tanto que no son parámetros rígidos ya establecidos, el propósito está en determinar cuáles perduran en los niveles en que se puede valorar.

Abordar el estudio del protagonismo desde el proceso formativo que se desarrolla en la escuela es de gran importancia, la escuela puede ofrecer a través de las distintas actividades que ella desarrolla, espacios de participación activa y consciente de los estudiantes. La posición protagónica del estudiante no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoge de forma espontánea en lo que desea participar, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los alumnos y el maestro como orientador (comunicación, interacción sujeto - sujeto).

De acuerdo con esto la formación del protagonismo es un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente que desarrollan los Maestros y los procesos que tienen lugar en cada estudiante desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

El analizar el protagonismo desde la arista del procesos de enseñanza aprendizaje y su extensión generalizada al proyecto curricular o proyecto educativo, vemos como la relación que se establece entre maestro y alumno debe ser más amplia, abierta, creativa. Los maestros deben tener en cuenta las inquietudes, necesidades, intereses y motivos de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas educativas.

La forma en que se organiza la enseñanza y el aprendizaje debe darle la oportunidad al estudiante de implicarse en el diseño del sistema de actividades que se realizan en la escuela; asumir esta posición permitiría que la enseñanza y el aprendizaje estuviesen centrados en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y se le daría entonces al estudiante la posibilidad de una participación real de mayor autonomía y responsabilidad. La comunicación tendría un estilo democrático, estimularía la interacción mutua sobre la base del respeto y permitiría producir ideas, diálogos y reflexiones a favor de la actividad individual y colectiva.

Las actividades docentes, como las extradocentes deben desarrollarse mediante métodos y procedimientos adecuados que promuevan el desarrollo futuro del estudiante y propicie el autocontrol y la autovaloración con su consiguiente formación de valores.

Los estilos de dirección en los Centros docentes deben estar encaminados a partir de una mayor participación de todos, sobre la base del accionar coherente y sistemático. En las Escuelas debe existir una concepción única de la planificación de las actividades a realizar con lo que se evitaría la superposición de tareas.

Para lograr este propósito es importante tener en cuenta el rol que juegan las organizaciones estudiantiles del centro; por lo que se requiere de imprimirle un mayor poder y autonomía a las organizaciones y sus dirigentes; brindarles una autoridad real para que puedan tomar decisiones sobre la planificación, organización y control de las actividades docentes y extradocentes. Darle mayor espacio para expresar sus criterios y puntos de vista sobre aquellos aspectos que pueden ser esenciales en su formación y desarrollo.

Un aspecto esencial en el logro del protagonismo es el sentido de pertenencia que debe tenerse con la escuela y organización estudiantil. Si el estudiante se identifica con las actividades que desarrolla en la escuela, participando de forma dinámica sin duda está logrado el principal objetivo de crear en el características protagónicas.

La posibilidad de la escuela para desarrollar el protagonismo requiere de un análisis de la ayuda que debe establecerse entre el maestro y el estudiante, esta relación es tan común y debe estar dirigida al logro de una independencia y participación protagónica de los estudiantes para la preparación de las responsabilidades, valores y conductas para lo que se hace necesario el actuar del maestro de forma intencional y consciente.

COMO ESTIMULAR Y ORIENTAR DESDE LA ESCUELA EL PROTAGONISMO DE LOS ESTUDIANTES.

Se plantean diferentes ideas sobre como desarrollar el protagonismo en las escuelas donde se destacan los procedimientos que pueden emplearse en la escuela para estimular el protagonismo y situar el papel del colectivo de estudiantes dentro de la colectividad escolar.

Para llevar adelante el cambio educativo es necesario ver la institución escolar como un sistema con un conjunto de agentes educativos en influencia recíproca que contribuyen a la formación de los estudiantes. Instituciones autorizadas desde el punto de vista investigativo han analizado los diferentes agentes educativos en el cambio, presentando una forma integradora del funcionamiento del sistema dinámico que es la escuela durante el proceso de las transformaciones.

En el centro de este gran sistema debe colocarse el proceso docente educativo; con una mirada de educación desarrolladora, fundamentada sustentada en la concepción histórico cultural. Los diversos agentes educativos inciden en este proceso docente educativo, su actividad fundamental radica en elevar la calidad del mismo, sus interrelaciones dependen de la actividad educativa que se han propuesto como fin y objetivo de esa educación.

Los agentes que se articulan en torno a este eje central que es el proceso docente educativo son el colectivo de los estudiantes, el colectivo de los docentes, padres y demás agentes de la comunidad. Las estructuras de dirección del centro son una instancia en si misma y tienen una función integradora de la colectividad..

Al calor de Congresos realizados por Organizaciones Estudiantiles y Políticas, con el deseo de destacar el Protagonismo Estudiantil en las acciones escolares, se requiere un nuevo enfoque para estas cuestiones, por tanto definimos el sistema que los abarca a todos los agentes y estructuras como LA COLECTIVIDAD ESCOLAR, quien se traza fines educativos y tiene una

dinámica propia para implicarlos. El proceso de implementación y desarrollo de la actividad docente educativa se ha asociado con el diseño curricular, se ha denominado: Proyecto Educativo, Plan de Trabajo Educativo o Convenio Colectivo. Un concepto unificador para este proceso, que articule los intereses de las organizaciones estudiantiles, puede ser el de la Propuesta Educativa de la Colectividad escolar, la que es la esencia de los cambios que se proponen los agentes y el camino para lograrlos, en el cuál se transforman las instituciones educativas así como sus protagonistas.

Las organizaciones estudiantiles están en la posibilidad de transformar su papel mediante una adecuada concepción de su papel en la colectividad escolar, materializando en sus dirigentes estudiantiles autonomía, e independencia..

El sujeto debe tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. Los valores y normas que están actuando en el grupo de estudiantes son los que llegan a regular su comportamiento y se interiorizan. La vida de la organización estudiantil requiere una esfera de relaciones sociales mucho más amplia. Las condiciones de su actividad social y los valores establecidos llevan al alumno en dependencia de su edad, a reunirse en los destacamentos y grupos afines creados por las propias organizaciones estudiantiles, con grupos de amigos, desarrollándose nuevas relaciones centradas en los grupos creados en las escuelas.

La formación de las orientaciones valorativas las opiniones morales y sociales, que muchas de las veces no se han conformado en las edades como verdaderos valores de la personalidad, dependen de estas influencias grupales.

Para lograr la preparación de una juventud responsable, que autoregule su comportamiento en los diferentes contextos de actuación, se requiere que aprendan a ejercer la crítica y la autocrítica con autonomía. Los adolescentes son capaces de valorar las consecuencias de sus acciones antes de emprenderlas, así como de analizar el fruto de sus realizaciones.

El sentimiento de pertenencia de los estudiantes a las organizaciones estudiantiles es una base importantísima para desarrollar su participación activa. Muchas de las actividades de las organizaciones se pueden ejemplificar su influencia, como formadora de valores con un sentido educativo y organizativo adecuado.

Las actividades estudiantiles no deben superponerse ni acumularse unas a otras. Una concepción unificadora de este conjunto de actividades se logra con el **Protagonismo Estudiantil** que es la propuesta educativa del centro. La organización estudiantil puede alcanzar su protagonismo en la construcción, condición y evaluación sistemática de esta propuesta aprendiendo a situar en primer plano las necesidades educativas de los alumnos, aprendiendo a proponer soluciones, organizándolas con sus recursos y valorando el desempeño de todos sistemáticamente.

Un aspecto indispensable de la estrategia para elevar la participación protagónica de los estudiantes es la formación de los dirigentes estudiantiles, tanto los de grupos como los de la escuela. Se ha constatado que la autoridad estudiantil actual no existe por la limitación del docente. El proceso de protagonismo del estudiante debe conducirse, pues no se produce espontáneamente. La elección democrática de los dirigentes de grupos y de escuelas por los propios estudiantes constituye un aspecto elemental para desarrollar el protagonismo e independencia estudiantil.

Las misiones que asumen los estudiantes, con las cuales se comprometen, son las que conducen al incremento de su participación, es decir, el contenido de las responsabilidades que se le piden son la clave para lograr un nuevo estilo de relaciones en donde jueguen su papel protagónico. Una vez asumido por todos los agentes educativos del centro que esas son las misiones de la organización y de alumnos, la propia organización estudiantil debe trabajar en el estilo de las relaciones para lograrlo.

La propuesta educativa es la vía para transformar la escuela, su vida y trabajo con los alumnos y la comunidad, lo que se realiza en un proceso de dirección

científica que guarda relación con los principios y leyes de otros procesos de dirección.

En la estrategia de cambio de las enseñanzas deben determinarse los agentes que pueden promover por lo cual se debe analizar cuáles de estos agentes tienen una posición institucional adecuada para iniciar el cambio y arrastrar tras de sí a los demás agentes. Algunos de estos grupos identificados pueden servir de ejemplo a imitar por el resto, todos los sujetos pueden considerarse agentes de cambio, sin embargo, sólo podrán ser principales aquellos que estén al inicio en la verdadera disposición de llevar adelante las transformaciones en virtud del protagonismo estudiantil.

Las transformaciones de los agentes educativos declarados no son un proceso espontáneo. Para implementar la propuesta educativa y asegurar el protagonismo de las organizaciones estudiantiles, es necesario concebir un sistema de acciones inducidos desde el exterior y que provoque cambios en los grupos de sujetos, que lo impliquen paulatinamente en el cambio necesario a la escuela. Los estudiantes deben jugar un papel protagónico en la elaboración de la propuesta educativa en correspondencia con las características psicopedagógicas de la edad. Las organizaciones estudiantiles tienen entre sus propósitos los mismos objetivos que se plantean en las escuelas, y los métodos de participación protagónica de las organizaciones políticas.

En experiencias educativas de las escuelas cubanas se demostró que es posible modelar por los grupos de alumnos los aspectos esenciales de su desarrollo moral y las tareas educativas que lo hagan posible. Es necesario preparar a los adolescentes apelando a los mecanismos del colectivo estudiantil, para discutir la situación existente en el grupo, sus malestares en cuanto a las indisciplinas que pudieran tener, para fijarse compromisos concretos que resuelvan cada dificultad.
En nuestro país con la autonomía de la Organización de Pioneros José Martí se implementan toda una serie de tareas para elevar el protagonismo, la toma

de decisiones, conductas y valores capaces de crear una nueva generación independiente, capaz y decidido.

La misión del adulto guía de Pioneros, profesor, miembro del Consejo de Dirección u otro personal de que se trate consiste en suministrar al colectivo escolar los procedimientos para evaluar de manera grupal el desempeño estudiantil atendiendo a los fines y objetivos que se han preparado en el modelo de la escuela cubana. Si se hipertrofia la atención adulta a estas organizaciones, puede limitarse su funcionamiento democrático. La Organización de Pioneros ha de considerarse realmente como representativa de los estudiantes en sus opiniones y aspiraciones. Y capaz de ejercer su protagonismo.

En el sistema escolar siempre se ha planteado que los docentes tienen la misión de formar líderes estudiantiles, capaces de materializar el principio de la autodirección de su colectivo, pero esto ha resultado difícil en muchos centros por falta de métodos educativos idóneos.

La participación protagónica de los estudiantes de las escuelas, en la construcción de la propuesta educativa significa que puedan opinar de los objetivos a lograr en la educación, de la organización de la vida escolar, del sistema de actividades, de los ajustes curriculares y en fin de todas las tareas docentes y extradocentes que pueden llevar sus opiniones modestas pero que ayuden al buen desenvolvimiento del Proceso Docente Educativo. Es necesario que nuestros alumnos estén conscientes del curriculum que se prepara para ellos y que puedan participar en sus ajustes.

Los alumnos deben participar así mismo como pioneros en la evaluación de la propuesta educativa. Se trata de que los estudiantes, a través, de las organizaciones que los agrupa tenga responsabilidades de portes a la forma de evaluación de las acciones propuestas, las opiniones de los estudiantes deben ser exhaustivamente analizadas, pues la propuesta crea un espacio adecuado para la formación de los dirigentes estudiantiles en cumplimiento del principio educativo de la autodirección estudiantil.

Reflejar el protagonismo estudiantil en el proceso docente, pues tradicionalmente no se considera la necesidad de un alumnado activo y reflexivo, requiere que los estudiantes contribuyan al diseño curricular escolar, discutiendo a que aspiran en su preparación, como ven su trabajo futuro y por tanto que consideran que necesitan en su formación. Puede objetarse que la misión de trazar los objetivos de la educación y el contenido en cada grado es de los pedagogos, pero esto conduce a no compartir el objetivo a que sólo lo impongan los docentes y se reduzca la posición de los escolares a aceptarlos.

El protagonismo estudiantil como se ha visto está lleno de conceptos en ocasiones no unificados por ser una temática que a veces se asocia al liderazgo o se limita por problemas de autonomía del docente, o de los agentes tanto familiares como comunitarios, pero si tiene un elemento que sobresale el individuo para que sea protagónico tiene que desarrollarse conscientemente su autonomía e independencia aspecto que muy pocas veces en la actualidad se le permite a los estudiantes.

En nuestro país la OPJM se esmera al igual que el MINED en lograr una personalidad estudiantil totalmente protagónica inspirada en los principios del ideario Martiano, y la ideología marxista leninista que supone un hombre capaz de elegir, disponer y actuar consciente e independientemente.

Nuestra escuela cubana, prepara pese a las dificultades existentes al estudiante para su total autonomía lo que hace avizorar un futuro lleno de éxitos y de presupuestos valiosos para cualquier sociedad.

BIBLIOGRAFIA

AMADOR, MARTINEZ, A. Socialización y educación de la personalidad: Una mirada a la teoría y la práctica. Curso Pre reunión No.19.Pedagogía 99.

_____.El adolescente cubano: Una aproximación al estudio de su personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana,1995

DOMENECH MORALES, D .La preparación. El profesor como guía de pionero. Tesis en opción de grado académico de Máster en Ciencia de la Educación. La Habana 1995

CHACON ARTEAGA, NANCY. Moralidad Histórica. Premisa para el proyecto de la imagen moral del joven cubano. Tesis en opción de grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. La Habana. 1996.

RICO, P Y FIALLO, J, El modelo de la escuela primaria y secundaria. ICCP. 1999

LINARES, C y otros. La participación; ¿solución o problema? Centro de Investigación y desarrollo de la cultura cubana JUAN MARINELLO. Ciudad Habana, 1996

LIO BUSQUET, D. Creatividad, interdisciplinaridad y protagonismo. Tesis en opción de grado académico de Master en Educación. ISPEJV. 1997.

VARGAS, A. T. La promoción sociocultural y el protagonismo desde una dimensión educacional comunitaria. Tesis en opción de grado científico a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad Habana. 1999.

1.3 MARCO CONCEPTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA

Dra. Josefina López Hurtado; Dra. Mercedes Esteva Boronat; Msc. Ma Antonia Rosés; Dr. Justo Chávez Rodríguez; Dr. Orlando Valera; Dr. Ariel Ruíz Aguilera.

Las condiciones histórico - concretas en que vive el mundo desde principios del siglo XXI, están marcadas por la dinámica de complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales, sobre todo en el plano económico y político. Dichos cambios se asocian muchas veces a intentos, o a la realización efectiva, de una remodelación o reforma radicarl de las políticas educativas y a la revisión de determinados valores sociales importantes en los que se sustentan esas políticas.

Toda esta situación, unida al desarrollo que han tenido en los últimos tiempos ciencias como: la psicología, la sociología, la etnología, la demografía, la medicina, entre otras, provoca que cada vez ocupe un plano más relevante la reflexión sobre los problemas del hombre y las mejores vías para su formación y desarrollo plenos.

Cuba en particular, en medio de numerosas dificultades y contradicciones que afectan a todas las esferas de la vida social, se afana, en un intenso proceso de búsqueda de caminos y de soluciones, a los problemas que plantea la necesidad del afianzamiento de las conquistas del socialismo y su perfeccionamiento. Necesita por ello, hoy más que nunca, de una concepción científica propia, acerca del modo de educar a las nuevas generaciones, que esté acorde con lo más avanzado de las ciencias en el mundo, con las mejores tradiciones de nuestra historia y de nuestra cultura, y sobre todo con las posibilidades y exigencias de nuestra sociedad y sus proyecciones.

Por ello, la elaboración de una concepción pedagógica que sistematice los hitos fundamentales del devenir de la práctica educativa y del pensamiento pedagógico nacionales, constituye uno de los más caros propósitos de los estudios educacionales en el país. La reflexión en torno a este tema, conforma el propósito básico del Proyecto Pedagogía, el que tuvo como objetivo fundamental:

Construir un sistema de ideas básicas generales que permitan en el futuro la elaboración de una teoría pedagógica cubana, pero también, que posibiliten la orientación de las transformaciones inmediatas que requiere nuestra escuela.

Los diferentes estudios realizados nos han permitido :

- Penetrar en las concepciones de la pedagogía como ciencia en Cuba, en las distintas etapas de su desarrollo histórico y analizar las contradicciones que sobre la temática se debaten en el mundo actual.

- Precisar las bases conceptuales generales para la elaboración de una concepción integral de la teoría educativa.

A este último aspecto fundamentalmente se refiere el trabajo que a continuación desarrollamos : marco conceptual para una teoría pedagógica. La noción de marco conceptual de la ciencia ha sido construida a partir de la comprensión filosófica de la ciencia como forma de la conciencia social.

Se considera que el marco conceptual es: el conjunto o sistema de preceptos, principios, postulados o reglas que van a permitir la construcción del conocimiento científico - esencialmente la teoría - en una ciencia, y derivar el diseño o estrategia metodológica para la investigación de sus problemas científicos.

El marco conceptual para la pedagogía cubana que ofrece este resultado no es la teoría misma o una nueva teoría pedagógica cubana, este constituye la plataforma categorial fundamental en la que se ha de enraizar, potenciar y desarrollar la pedagogía cubana. No ofrece nuevas concepciones sino que constituye una sistematización de todos los resultados científicos a los que en el Proyecto se ha arribado, aplicados en forma consciente y científica, de acuerdo a las diferentes condiciones sociales concretas, debe contribuir a lograr la adecuada conjunción de la unidad y la diversidad del sistema educacional.

Los maestros conscientemente identificados con estas conceptualizaciones fundamentales se encontrarán en mejores condiciones para conducir la práctica pedagógica con mayor eficiencia, contribuyendo a la solución de la contradicción entre masividad y la calidad, que constituye un reto esencial al que se enfrenta la educación en nuestro país.

En nuestro país se han elaborado diferentes modelos de escuela, según distintas concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y políticas oficiales. En lo fundamental estos modelos han sido : la escuela de la colonia de corte escolástico conservador y tradicionalista, la escuela cubana de la seudorrepública, de corte pragmático y positivista, pero que también se nutrió del humanismo universal y de la tradición revolucionaria, nacionalista e indepentista fundada en el siglo XIX, que recogieron los sectores más progresistas de la sociedad cubana de la época.

Con el triunfo de la Revolución aparece el modelo de escuela socialista que se fundamenta en el marxismo leninismo y en el ideario martiano.

Este Marco Conceptual y la teoría pedagógica que de ella se desprende, en conjunción con nuestra ideología y en correspondencia con la política educacional actual, debe constituir el fundamento de un nuevo modelo genérico de escuela cubana que al igual que en la tradición histórica legítima conserve como constante el interés por : formar a un hombre cubano, patriota, y revolucionario, comprometido con la lucha por la independencia nacional y por la asunción de los valore morales que se correspondan a nuestras necesidades históricas.

La construcción de un marco conceptual para la pedagogía en Cuba se acerca a un modelo teórico que cumple las funciones metodológicas siguientes :

- Facilitar el proceso de producción de conocimiento científico pedagógico.
- Elaborar y ampliar el cuerpo teórico de la pedagogía como ciencia
- Orientar la concepción y estructuración de la investigación en el campo de la educación.
- Evaluar el sentido de avanzada y cientificidad de las prácticas pedagógicas
- Fundamentar la elaboración de modelos educativos
- Valorar y criticar las diferentes tendencias de la pedagogía contemporánea.

PRINCIPALES FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA PEDAGOGÍA

MARCO FILOSOFICO

La pedagogía cubana actual reclama una "filosofía de la educación" como disciplina teórica limitrofe entre la filosofía y la pedagogía, la que será el fundamento teórico esencial de la pedagogía y posibilitará orientar a sus otros fundamentos teóricos y también a la acción educativa.

La filosofía de la educación es una de las más importantes tradiciones del pensamiento cubano y uno de los temas del debate filosófico y pedagógico contemporáneos. El conocimiento de ambos aspectos es una necesidad para todo el que pretenda asumir una actitud consciente hacia el fenómeno educativo o realizar aportes teóricos o prácticos en este terreno.

La plataforma teórico metodológica que ofrece la filosofía de la educación a la pedagogía cubana se nos hace hoy posible sobre la base de los estudios realizados dentro del proyecto pedagogía.

El sustento filosófico de la educación cubana es la filosofía dialéctico materialista, entendida como expresión más alta de al evolución del legítimo desarrollo del pensamiento nacional, principalmente del ideario martiano, con el que se conjuga creadoramente. Se supera así, la concepción del marxismo leninismo como una metodología general de la pedagogía, como filosofía en general, lo que determinó en años anteriores que se le diera poco tratamiento teórico a los problemas esenciales - de orden filosófico - de la educación.

La filosofía de la educación propicia el tratamiento acerca de la educabilidad del hombre, la educación como categoría más general y el por qué y el para qué se educa al hombre.

No se puede arribar a una toma de posición en cuanto a la filosofía de la educación sin tener en cuenta las principales corrientes ideológicas que dominan en el mundo contemporáneo de las que se nutren las políticas educativas. La filosofía marxista se ha autodefinido siempre como un saber eminente crítico y revolucionario, lo cual supone que partimos no de una filosofía abstracta sino de una filosofía con capacidad para asimilar dialécticamente lo mejor de las concepciones vigentes, y analizar las limitaciones conceptuales y los intereses socio - políticos a los que estas responden.

Tendiendo en cuenta entonces las posibilidades teóricas y metodológicas que ofrece nuestra cosmovisión y su método, una filosofía de la educación marxista podrá aportar hoy a la pedagogía un mayor discernimiento en cuanto a las corrientes ideológicas actuales - neoliberalismo - globalización, etc. que son telón de fondo de las nuevas tendencias pedagogía y los modelos educativos que sobre ellas se sustentan. Cada una de ellas ha tenido y tiene peculiar impacto en la educación.

Aunque existe una complicada gama de tendencias pedagogía, es bueno señalar que nos afilamos a una concepción integradora, la cual propone una concepción de la educación que sintetiza la dimensión científica y la humanista.

Una expresión que logró el desarrollo y la aplicación más original y creativa de la filosofía materialista dialéctica a la pedagogía fue la del científico ruso L. S. Vigotski, quien con su teoría histórico - cultural del desarrollo humano ha ofrecido uno de los fundamentos de las teorías educativas más fuertes de estos momentos.

Este hecho también muestra la cercanía de lo mejor de las tradiciones educativas actuales a lo mejor de la tradición marxista, y pone en ventaja teórica a la pedagogía cubana. Destacados científicos de renombre internacional han reconocido la necesidad de asimilar aspectos esenciales de la teoría de Vigostki, como la mejor forma de solucionar el dilema de : cómo la escuela, y la escuela en sentido general puede trasmitir la totalidad socio - cultural y formar al hombre integralmente.

El hombre es una realidad viva, bio- psico - social, individual - comunitario e histórico. La naturaleza humana es necesario considerarla en general y como históricamente condicionada por cada época ; el hombre varia en el curso de la historia, se desarrolla, se transforma, es el producto de ésta.

- La filosofía de la educación cubana estará comprometida con un proyecto social que tenga como finalidad la prosperidad, la integración, la independencia, el desarrollo humano sostenible y la preservación de la identidad cultural, sólo así será congruente con las características de la pedagogía científica.

- El hombre poseedor de una estructura intrinseca para ser educado, para autoeducarse y para educar a los demás. Ser hombre implica el tener que educarse durante toda la vida.

- La educación tiene como fin la formación del hombre y la cultura en su interrealización dialéctica.

- La profundización en el estudio de los múltiples vinculos entre la filosofía y la pedagogía se convierte de hecho en una necesidad para el desarrollo del conocimiento teórico y de toda la práctica social transformadora, dirigida a crear un hombre más pleno y libre a la altura de su tiempo.

- La educación a la que aspire tiene que ser integral, con diferentes aristas a desarrollar, un hombre que : piense, sienta, valore, cree, haga y sobre todo, ame.

- La educación tiene que preparar al hombre para la vida y para el trabajo, que constituye la esencia misma del proceso educativo.

- La educación tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que permite al sujeto que aprende desarrollar su conciencia crítica y favorecer su creatividad y convertirse en protagonista de su momento histórico con un gran sentido de solidaridad humana.

- La educación tiene que favorecer el desarrollo de valores de respeto y de defensa del hombre mismo, de su entorno físico, del equilibrio ecológico y del desarrollo cultural. Todo ello encaminado a preservar las conquistas del socialismo y avanzar hacia el perfeccionamiento de nuestra sociedad.

- La educación que se organice en el siglo XXI tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico - técnica y el pleno desarrollo espiritual del hombre. Debe ser en sí un proceso de interacción entre la explicación y la comprensión del mundo social y natural y su transformación y ser capaz de conducir al ser humano a altos niveles de bienestar espiritual y a un adecuado nivel material en correspondencia con las posibilidades que el país alcance.

MARCO SOCIOLOGICO

En relación conlos fundamentos sociológicos se precisa lo siguiente :

- El enfoque de la sociología de la educación depende de la filosofía y del método científico que se asuman. La sociología de la educación tiene que ser la derivación en el plano sociológico de las concepciones filosóficas orientadoras.

- La educación se relaciona íntimamente con la política, la economía, el derecho, el medio ambiente, la comunicación social y la cultura, en una intenrnrelación dialéctica, pues la educación resulta condicionada por estas esferas sociales, pero a su vez, es condicionante de su proyección futura. Por eso, la educación resulta un fenómeno social determinado y determinante a la vez.

- La educación escolarizada - de la que se ocupa la pedagogía - tiene que vinculrse estrechamente con los demás agentes educativos de la sociedad : la familia, la comunidad, las organizaciones productivas, sociales, políticas y culturales, así como, con los medios masivos de comunciación.

- Las relaciones sociales dentro de la escuela deben quedar armónicamente conjugadas, en primer lugar las intergrupales, que son de distinta naturaleza y muy complejas.

- El proceso de socialización del educando dentro y fuera de la escuela tiene que quedar bien delimitado. El proceso de socialización del escolar tiene lugar, en alguna medida, mediante el proceso educativo, la socialización es resultado de este.

- El desarrollo del individuo bajo la influencia de la educación y el medio tiene lugar - por su contenido social - como una unidad dialéctica entre la objetivación (materialización) y la subjetivación (asimilación) de los contenidos sociales. De esta forma, los individuos se convierten en personalidades que entablan - por medio de sus actividades y de la comunicación - relaciones histórico concretas, entre sí y con los objetos y sujetos de la cultura. Por tanto, es necesario apreciar la unidad dia léctica entre la socialización y la individualización.

- Un individuo podrá ser más original cuanto más completa sea su asimilación de los contenidos sociales. Una sociedad es tanto más completa cuando más originalidad produce en cada individuo.

- La movilidad social de educando al terminar su formación escolar presenta una doble función, como propiciatoria del nivel de vida material, pero también y muy especialmente debe entenderse en el sentido : el hombre se educa para crecer como persona en valores y espiritualidad. Por este doble fin debe lucharse con tenacidad.

MARCO PSICOLÓGICO

Una de las dificultades que se aprecia en este campo es la aparición con fuerza de diferentes corrientes de la psicología pedagógica, lo que influye parcialmente en los enfoques actuales de la educación. Pueden citarse : el histórico cultural de corte vigotskiano, la pedagogía marxista más ortodoxa, la personología, el cognitivismo en general y la psicogenética de corte Piagetiano y Neopiagetiano.

Por estas razones se precisan los puntos de vista siguientes :

- Toda categoría pedagógica está vinculada con una teoría psicológica, lo que permite lograr que la psicología llegue a la práctica educativa, pero no de una manera directa, sino mediada por la reflexión pedagógica.

- Conforme a lo declarado en relación con el fundamento filosófico, se desprende que se tome partido, por una psicología histórico cultural de esencia humanista basada en el materialismo dialéctico y particularmente en las ideas de Vigotski y de sus seguidores, en la que encuentren continuidad las fundamentales ideas educativas que constituye nuestras raíces más sólidas, históricamente construidas y que nos permiten ponernos a la ltura de la ciencia psicológica contemporánea y se considera, por tanto, que constituye la teoría psicología que fundamente nuestra propuesta teórico - pedagógica.

Esta concepción parte inicialmente de la idea marxista y martiana del elemento histórico que condiciona todo fenómeno social. La formacxión del hombre no puede ser analizada fuera del contexto histórico en el cual se desarrolla.

Las condiciones de vida y de educación constituyen otro pilar fundamental para comprender al hombre como ser social, que está altamente condicionado por el medio socio - cultural en el cual se educa. Todo lo cual se relaciona estrechamente con el problema del análisis de la época en la cual vive el niño y con las condiciones sociales concretas en las que se forma y se desarrolla.

La importancia del examen de las teorías psicológicas que se adopten para la fundamentación de la teoría y la práctica pedagógicas, debe estar en correspondencia con la filosofía y sociología de la educación y que permita la valoración crítica de las diferentes corrientes de la psicología contemporánea y su modo de interacción o integración con la pedagogía.

- El enfoque histórico cultural de la psicología pedagógica ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo, y que se puede calificar como de optimista y responsable.

  Es optimista porque hace consciente al educador de las grandes potencialidades que tiene en incidir en la formación del futuro hombre, de acuerdo con las exigencias de la sociedad en la cual vive y a la cual tiene que contribuir a desarrollar.

  Es responsable, porque le hace también consciente, de que los resultados educativos no son atribuibles sólo a la madre naturaleza, ni al aparato biológico heredado, sin que ello excluya la consideración del hombre como un ser bio - psico - social, pero que se destaca como determinante la acción educativa en el medio : familiar, escolar y de todo el contexto social, que de muy diversas formas influyen en el ser en formación. Es decir, que ofrece al educador argumentos científicos para la dirección del desarrollo y para la formación de la personalidad de los educandos, según un programa histórico y socialmente determinado.

- La categoría central de esta teoría psicológica es "la apropiación" por el hombre de la herencia social, elaborada por las generaciones precedentes.

Esta categoría no ha sido muchas veces bien comprendida y ha dado pie a la crítica, por entenderse de manera inadecuada, es decir, como una simple copia o reflejo pasivo de la realidad, que le ubicarían en un esquema de la enseñanza tradicional, pragmática y conductista, o se ha asociado a la categoría biologicista de adaptación, propia de otras corrientes psicológicas ampliamente expandidas en la actualidad.

- La apropiación debe ser comprendida como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás - los adultos y los coetáneos que lo rodean hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo ; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

  El sujeto no sólo se apropia de la cultura, sino que en ese proceso también, la construye, la crítica, la enriquece y la transforma, proporcionando así un verdadero legado para las futuras generaciones.

- Esta concepción de la apropiación posee una gran importancia para el logro de la creatividad del sujeto y para su comunicación con los demáa en el proceso de formación de su personalidad.

- Este proceso de apropiación se ha vinculado a veces sólo con el desarrollo cognitivo, pero hay que tener en cuenta que en esta teoría constituye un aspecto fundamental, la relación que el sujeto sea capaz de establecer con los demás y con los objetos sociales creados por la cultura, destacándose la unidad que se da entre lo cognitivo y lo afectivo, y se lleva así al educador un mensaje fundamental : al mismo tiempo que educa, instruye y viceversa.

- A partir de este núcleo orientador psicológico se pueden valorar diferentes formas de aplicación en el campo pedagógico.

CIENCIA PEDAGÓGICA. CATEGORIAS FUNDAMENTALES

Resulta imprescindible para la elaboración de una nueva teoría pedagó precisar la toma de posición frente a la problemática actualmente en debate sobre el carácter científico de la Pedagogía, que ya fue planteado en el capítulo anterior.

El estudio realizado sobre le estado actual del sistema de las categorías fundamentales de la pedagogía ha arrojado la existencia de diferentes formas de enfocarlas lo que denota un problema teórico importante.

Es bien sabido que un sistema teórico es tanto más sólido en la medida en que posea coherencia entre sus fundamentos teóricos y en correspondencia con esto un adecuado sistema categorial.

Las categorías no son conceptos estáticos sino que constituyen un sistema dinámico por lo que la comprensión que de las mismas se propone está insertada en un momento específico del desarrollo de nuestra sociedad y en relación con el estado de la ciencia pedagogía.

Estudios precedentes han revelado la existencia de una valiosa tradición pedagógica cubana, que al sistematizarse, sin ignorar las ideas universales actuales contribuyen a una concecpción autónoma de la educación y de la escuela cubana.

Se ha adoptado una posición acerca de las categorías : educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo, sin excluir por supuesto, el papel que ocupan otras categorías presentes y estrechamente vinculadas entre sí.

Se entiende necesario enfatizar que tratamos esas categorías y sus relaciones en un plano pedagógico y nos movemos en la búsqueda de posiciones acerca de lo que fudamentalmente sucede en ese contexto.

- Sin excluir la existencia y la significación de la influencia formativa de la sociedad como todo, - generalmente entendida como educación en su sentido amplio - definimos la educación - en el contexto escolarizado - y en correspondencia con el objeto de estudio de la pedagogía - como un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sitematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento.

- Este sistema de influencias se materializa en el proceso educativo, que presuupone un momento integrador de todas ellas y abarca las diferentes esferas del desarrollo del educando : cognitiva, afectiva, volitiva, física y, aunque en algunos momentos esté dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta mayor o menor medida también están implicadas las esferas restantes. Consideramos además, que ese proceso, aunque tiene lugar fundamentalmente en la escuela puede encontrarse también en alternativas no escolarizadas, si bien en alguna medida están vinculadas a esa institución.

- El proceso educativo está integrado por diversos tipos de actividades, como se ha expresado anteriormente y todos ellos deben ser al mismo tiempo instructivos, desarrolladores y formativos.

- Así, valoramoe la indispensable unidad entre la instrucción y la educación (formación), al estar expresadas en un único proceso general y abarcador : El proceso educativo.

- Las formas de relación que se dan entre ambas categorías, durante este proceso no eliminan sus diferencias : la educación y la instrucción no son

conceptos equivalentes, de idéntico nivel. El proceso instructivo se refiere básicamente al sistema de información, a los conocimientos y a los procedimientos que los estudiantes deben alcanzar en función de la concepción curricular en que se inserten, pero por estar incluido en el proceso educativo no puede darse aislado del resto de las influencias que lo integran, pues todas están en permanente relación y de hecho adquieren la responsabilidad de ser educativas. Lo anterior implica que se incluya en el proceso educativo un sistema de actividades y relaciones que guarden entre sí la unidad de todas las influencias que la integran en correspondencia con las particularidades de la edad de los educandos y por tanto, de los subsistemas escolares de que se trate.

- En consecuencia con este criterio de unidad, se valora la necesaria integración de la didáctica como una sola rama de la pedagogía, abarcadora de los procesos instructivos y educativos, y no respondiendo a dos fundamentos teóricos diferentes : teoría de la enseñanza y teoría de la educación. En etapas anteriores en el desarrollo de las ideas pedagógica en nuestro país ya se evidencia la concecpción de la didáctica abarcando todo el proceso educativo ; lo que nos refuerza en el criterio de la integración en una sola raqma de la ciencia pedagógica - la didáctica -las diversas formas de concebir, estructurar y dirigir todo el proceso educativo. Esta integración, con su tendencia a la unidad, permitiría romper con la dicotomía teórica conforme a la cual existe una teoría de la enseñanza y una teoría de la educación, pudiera constituir un punto de partida tanto para el desarrollo de la teoría como para la práctica escolar, sin desconocer las especificidades metodológicas dadas por el propio contenido del proceso y de las actividades que se orienten.

- La categoría objetivo, rectora de todo el proceso educativo, aparece en la actualidad pedagógica de Cuba bifurcada en : objetivos instructivos y educativos. Si planteamos la consideración de un proceso educativo en el que la unidad de lo instructivo y lo educativo está presente en cada momento, no resulta procedente mantener esa separación de los objetivos : todos están encaminados a un mismo fin : educar, aunque se dirijan específicamente a diferentes esferas de la personalidad.

- El proceso educativo en la escuela, y también en la vías de educación no escolarizada comienza diariamente cuando el educando llega a la institución y, aunque culmina formalmente cuando regresa a su hogar, ese proceso, trasciende el marco escolar, por cuanto debe, en alguna medida mantener su influencia en el seno de la familia y en la comunidad. El proceso educativo se manifiesta en la escuela de diversas formas y un momento esencial es el de enseñanza aprendizaje, pero también lo son : las actividades vinculadas al trabajo, las culturales, las recreativas y los recesos.

- La enseñanza y el aprendizaje constituyen en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en un grupo en el cual el maestro ocupa un lugar de gran importancia como

pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno.

- La comprensión del aprendizaje en este contexto pedagógico puede expresarse como un proceso en el cual el educando, bajo la dirección directa o indirecta del maestro, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad.

Queda así precisado el aprendizaje escolar en contraposición a diversas teorías vigentes y autores contemporáneos que amplían extraordinariamente esta categoría al incluir aprendizaje de actitudes, motivos, valores, y hasta ideales. Así mismo quedan abiertas otras formas, actividades, vías y mecanismos que se incluyen como parte del proceso educativo y que dan la integralidad a la formación y desarrollo de la personalidad.

- El momento del proceso educativo donde la actividad conjunta del maestro y los alumnos alcanza un mayor nivel de sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad es el proceso tradicionalmente conocido por la clase, en sus diversas formas organizativas, pues es allí donde la acción del maestro se estructura sobre determinados principios didácticos que le permiten alcanzar objetivos específicos previamente establecidos en los programas, así como, contribuir a aquellos más generales que se plantean en el proceso educativo en su integralidad.

Hacer esta especificación de un momento particular del proceso educativo (la clase) no significa considerar que la acción orientadora del maestro se limita únicamente a ese momento, ni que el alumno sólo aprende en esas condiciones, pues el proceso educativo se concibe como una influencia permanente que se deriva de la relación estable entre todos los factores que integran. Comprendida así la clase no es el momento exclusivo donde se vinculan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino el lugar donde esa vinculación se estructura siguiendo un esquema predeterminado en cuanto a : objetivos, métodos, medios, formas organizativas, espacio, tiempo y lugar.

- El proceso de enseñanza y aprendizaje resulta una forma esencial para lograr la educación de los alumnos, pero para ello debe cumplir una serie de requerimientos y exigencias que se entienden a todos los que en el participan y a los diferentes elementos y componentes del propio proceso. Ambos procesos no ocurren de modo independiente, sino que forman una unidad, por, lo que no deben atenderse aisladamente, ni tampoco en relaciones bilaterales, sino constituyendo un verdadero sistema. Debe estructurarse, organizarse y orientarse en correspondencia con los requerimientos de la edad, de las condiciones y situaciones, de las particularidades individuales y del propio proceso.

- La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje debe responder a una determinada teoría pedagógica. Al respecto, al concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje a partir del enfoque histórico cultural asumimos que la enseñanza guía el desarrollo y a su vez toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo, es decir, este es un producto de la enseñanza, de la actividad de la comunicación del alumno en dicho proceso.

- Entre los rasgos que caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje se señalan : su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente (en determinadas etapas evolutivas). Todos esos rasgos están estrechamente vinculados, pero es necesario para distinguirlos caracterizar a cada uno de ellos.

- El proceso de enseñanza aprendizaje transcurre en un grupo en el cual se propician múltiples relaciones sociales y se enriquecen y producen nuevas necesidades, conocimientos, experiencias, lo que obviamente no implica anular o desconocer las particularidades de sus integrantes.

- El carácter individual del proceso no puede perderse de vista porque ocurre en cada educando de una manera propia e irrepetible, en tanto que piensa, siente y actúa de modo peculiar que lo distingue de los demás. En función de su individualidad asimila determinadas experiencias, pero es al mismo tiempo social porque ocurre en condiciones socioculturales en un grupo en el que deben darse la cooperación y la acción conjunta.

- Adoptar una posición activa significativa considerar al alumno como sujeto de su propio aprendizaje, es decir, implicado enel desarrollo y en el enriquecimiento de todas sus potencialidades. La posición activa del educando se expresa por ejemplo, cuando hace suyo los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje y se propone su consecución, o cuando se implica en la elaboración de la propia información tomando en cuenta lo que piensa y lo que aporta el intercambio con los coetáneos ; cuando busca alternativas de solución, plantea interrogantes, o expresa sus puntos de vista y los defiende, cuando sugiere, llega a conclusiones y se pone de acuerdo con los compañeros o analiza y valora su actuación y manifiesta su actitud crítica ante diferentes situaciones de la vida.

- Como proceso comunicativo, presupone el diálogo, la comprensión de la información, la relación franca, amistosa, afectiva, motivante, participativa y la creación de un ambiente de trabajo conjunto entre educadores y educandos y de estos entre sí.

- El proceso de enseñanza - aprendizaje resulta motivante cuando produce satisfacción, responde a los intereses del alumno y propicia el surgimiento de otros nuevos y de motivos cognoscitivos y sociales que impulsen al alumno a actuar.

- El contenido del proceso de enseñanza aprendizaje debe tener significación para el educando, ya que ha de establecer una relación entre lo nuevo y las experiencias que ya ha asimilado, de manera que le permita un conocimiento más acabado.

- Mediante la cooperación y la ayuda del otro, el alumno soluciona tareas y situaciones que por sí sólo no puede resolver. Esta acción conjunta crea las bases para su acción independiente, así como para llegar a reconocer el valor de los demás y convertirse en el otro capaz de ayudarlo.

- Las características que hemos señalado para la enseñanza aprendizaje, abarcan todo el proceso, es decir, están presentes en sus momentos : de orientación, en los cuales el alumno se hace consciente, comprende lo que hay que hacer, para qué hacerlo, cómo y por qué. En el momento ejecutivo, cuando los alumnos realizan las acciones que han sido planificadas y en el de control, de carácter regulativo en los que se analiza la calidad de la comprensión o de la ejecución y por supuesto del resultado obtenido. Como puede apreciarse, el control está presente en la orientación, en la ejecución y no sólo en el resultado obtenido, como momento final del proceso. El alumno en todo proceso ha de ser activo, participativo, debe actuar en conjunto con los otros para alcanzar los objetivos propuestos con la mayor calidad. Es así que podemos hablar de un proceso realmente activo y que permite lograr una actuación personal y una motivación que impulse todo el proceso.

Al igual que hablamos de los momentos del proceso podemos considerar sus eslabones fundamentales que se encuentran íntimamente relacionados en cada uno de ellos. La determinación de los objetivos que se pretenden alcanzar debe constituir un eslabón fundamental de todo el proceso que reclama todas sus características. Esta participación de los alumnos permitirá un espacio de orientación altamente cualitativo y que influirá en el cumplimiento de la función didáctica de orientación hacia el objetivo en el proceso de aprendizaje.

Los métodos y los medios en la realización de las acciones íntimamente relacionados con la etapa ejecutiva constituye un eslabón fundamental, imposible de llevarse a la práctica sin la participación activa y consciente de los alumnos.

Un eslabón esencial y de gran reflexión pedagógica en la contemporáneidad, lo constituye la evaluación. Esta es un resultado del control, que realizado por el propio alumno (autocontrol) en los distintos momentos del proceso, permite conducirlo más científicamente y lograr no sólo la evaluación de sus resultados por el educador, sino la propia autovaloración de los alunos de lo alcanzado y de lo que falta por lograr. Este momento, considerado al mismo tiempo como uno de sus grandes eslabones esenciales, nos lleva a la autorregulación del proceso en los alumnos como aspecto esencial en el logro de su calidad.

Finalmente, se considera que las características asignadas al proceso de enseñanza aprendizaje pueden hacerse extensivas al proceso educativo en general y a las diferentes actividades que incluye.

- La formación y el desarrollo han sido interpretadas de diversa forma. La categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de este ; algunos la refieren a la esfera afectiva solamente pero en otros casos le dan un mayor alcance incluyendo también en ella la esfera cognitiva. En el momento actual, la categoría formación ha adquirido una mayor fuerza entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación.

- Enfatizar la categoría "formación humana" - categoría esencial de la ciencia pedagógica como orientación del desarrollo hacia el logro de objetivos, implica rescatar la tradición humanista, distanciando la educación de enfoques pragmáticos y positivistas estrechos, e implica reconocer los determinantes ideológicos y culturales de la educación. Esta concepción que estaba ya presente en muchos pedagogos de etapas anteriores, se encuentran íntimamente ligada a la orientación filosófica y cuenta con un fuerte contenido axiológico.

- La formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia donde este debe dirigirse. Cuando se habla de formación no se hace referencia específicamente a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades ; estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual.

- La formación de las particularidades del sujeto como personalidad, no se da aislada del desarrollo de sus procesos y funciones psíquicas. Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior. La educación debe considerarse pues en su función desgarradora y formativa.

- La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades. El desarrollo responde a las regularidades internas del proceso de que se trate, sin que ello implique la no consideración de la influencia socio - educativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. Ambas categorías, formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio - psico - social.

ARTICULACION ENTRE EL MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO PEDAGOGÍA Y EL MODELO GENERICO DE ESCUELA CUBANA

El MARCO CONCEPTUAL que presentamos ha sido elaborado teniendo como base fundamentalmente los trabajos precedentes del Proyecto Pedagogía que aquí se sintetizan y además se han considerado los principales resultados obtenidos por los diferentes grupos de investigación del ICCP en etapas anteriores.

De todas esas ideas se ha nutrido el Proyecto Escuela cubana, lo que en cierta medida explica que exista una correspondencia entre los planteamientos teóricos que sustentan nuestro Marco Conceptual y el Modelo de Escuela genérico que se

propone para los cambios futuros de la escuela cubana. Esa correspondencia se evidencia en diversos aspectos :

- El modelo de escuela hace referencia a la insuficiencia de los elementos teóricos que fundamentaron los modelos anteriores y el marco conceptual del Proyecto Pedagogía contribuye a superar esa deficiencia pues ofrece el sustento indispensable filosófico, sociológico y psicológico, coherentemente articulado con una concepción de la Pedagógica como ciencia y una precisión de sus principales categorías.

- El fundamento filosófico aporta el conocimiento objetivo de los fines de la educación y del tipo de hombre que deseamos formar, centrado en la formación de valores socio - morales. El modelo de escuela reconoce estos elementos como necesarios para orientar la estructura y funcionamiento de la escuela de acuerdo con la política educacional, y asume el modelo de hombre propuesto por el Proyecto Pedagogía cuando dice que el proceso de modelación de las funciones y objetivos de la escuela "...operó como resultado de los estudios del Proyecto Pedagogía sobre el desarrollo histórico de los fines de la educación y la labor de los grupos de expertos..."

- En el Modelo de escuela cubana ocupa un lugar central la función socializadora de esa institución. El Marco conceptual ofrece una concepción fundamentada filosófica y psicológicamente de este aspecto al considerar la socialización como resultado del proceso educativo, mediante el cual se logra la formación de la personalidad.

- El Marco conceptual, en su fundamentación sociológica plantea como un plano de acción indispensable las relaciones que se dan entre los diferentes núcleos presentes en la estructura de la escuela y entre esta, la familia y la comunidad. Ello concuerda con el planteamiento del Modelo Escuela como la presentación de un sistema de relaciones donde interactúan todos los que participan en el proceso educativo dentro y fuera de la institución.

- En el Modelo Escuela se valora como un elemento esencial a considerar, el escenario en que debe transcurrir la acción de esta, lo que se corresponde con lo planteado en el Marco Conceptual acerca de la ineludible necesidad de tener en cuenta las condiciones histórico - sociales concretas en que ha de transcurrir el proceso educativo como condición indispensable para lograr los fines y objetivos que la escuela le plantea.

- La comprensión del proceso de enseñanza - aprendizaje como un momento fundamental del proceso educativo, así como el reconocimiento de sus rasgos esenciales, son también puntos de coincidencia entre el modelo de escuela y el Marco Conceptual. La concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje se sustenta en el Marco conceptual a partir de una toma de posición sobre los fundamentos psicológicos de la pedagogía y el análisis de las mejores tradiciones e ideas educativas en nuestro país.

- El conocimiento y dominio de este Marco Conceptual por los cuadros dirigentes y por los docentes constituyen una necesidad para poder llevar a la práctica, de manera consciente, los cambios que requiere la introducción del nuevo Modelo Escuela que se proyecta.

- Ambos proyectos conciben la formación del individuo como un sistema de actividades y relaciones mutuas, una relación entre actividad y comunicación.

1.2 LA PEDAGOGÍA CUBANA: SUS RAÍCES Y LOGROS

Dra. Ana Sánchez Collazo
Dra. María Elena Sánchez-Toledo Rodríguez

En los albores del nuevo siglo signado por la globalización neoliberal, el impetuoso desarrollo científico – técnico, que agrava cada vez más la diferenciación entre el norte y el sur y la unipolaridad desafiante ante la caída del campo socialista; para muchas personas es inexplicable cómo una pequeña isla situada a noventa millas de la potencia más poderosa del mundo, que la ha bloqueado y hostigado por más de cuatro décadas; ha podido resistir y desarrollarse manteniendo el ideal del socialismo.

La respuesta la podemos encontrar en un conjunto de factores entrelazados que parten de nuestras raíces históricas, de la formación de nuestra nacionalidad, de nuestra cultura, idiosincrasia, de nuestras tradiciones de lucha, de la existencia de un líder que ha sabido interpretar el sentir del pueblo y consolidado su unidad.

Todos estos factores están presentes en la educación cubana la que constituye, a su vez, un factor esencial en la formación del hombre que ha protagonizado las hazañas del pueblo cubano durante estos años de desafío.

La educación cubana ha obtenido logros incuestionables que la ubican en un lugar cimero de América Latina y el mundo. Una de las causas que ha hecho posible estos avances es la concepción pedagógica en que se ha sustentado que permite declarar la existencia de una pedagogía cubana.

El presente trabajo, sin agotar la problemática, tiene como objetivo incursionar en el estudio de la pedagogía cubana actual, a través del análisis de algunas de sus líneas esenciales que las distinguen.

El estudio de la pedagogía en la actualidad concita un debate en ocasiones álgido acerca de la pedagogía como ciencia, tecnología o arte. Son variadas las posiciones al respecto y aunque esto no constituye objeto del presente trabajo, se hace necesario exponer los criterios de las autoras acerca de la problemática planteada.

La pedagogía – según criterios de las autoras -constituye una ciencia social que se ha enriquecido a través del devenir histórico y del desarrollo de las demás ciencias. Tiene como objeto de estudio el proceso educativo del hombre, sus regularidades y principios. Posee, por tanto un sistema de categorías y métodos, así como la presencia de una amplia comunidad científica de maestros, profesores, investigadores especializados, quienes a través de la existencia de instituciones sociales vinculadas a la educación promueven la producción, divulgación y puesta en práctica de los conocimientos científicos en esta esfera.

En el desarrollo de la pedagogía al igual que en otras ciencias, se observan los procesos de integración y diferenciación lo que dio lugar en el siglo XX al desarrollo de las ciencias pedagógicas, llamadas hoy ciencias de la educación.

Las ciencias tienen un carácter universal, pero también, en tanto reflejan un contexto socio – económico determinado, poseen particularidades regionales y nacionales, lo que permite el estudio histórico concreto de la Pedagogía en Cuba.
El pedagogo e historiador cubano Ramiro Guerra en su obra **La Defensa Nacional y la Escuela** publicada en 1923 planteó:
" ... llamamos pedagogía cubana al concepto de educación que en diversas épocas han tenido los cubanos, a su modo de apreciar los problemas educacionales del país, a los medios ideados para resolverlos; al ideal de educación que en cada época han concebido y han intentado realizar (...) y que pueden determinarse en líneas generales y fijarse sus rasgos salientes" [1]

¿Cuáles son las líneas más generales que caracterizan a la Pedagogía Cubana materializada a partir de la revolución triunfante?

La pedagogía cubana actual es una pedagogía revolucionaria, no sólo porque se ha desarrollado en un país con una revolución social, sino porque en su concepción está presente el carácter transformador de la ciencia y su estrecho vínculo con la realidad educacional lo que le ha permitido enriquecerse teniendo la práctica como punto de partida y criterio de la verdad.

Esta característica la distingue de otras concepciones pedagógicas actuales que han centrado su interés en el plano puramente teórico, en el deber ser, en el discurso crítico o acrítico sin que se hayan logrado verdaderas transformaciones en el orden educativo ya sea porque producen cambios muy puntuales o porque se alejan de la práctica social.

En cambio, la pedagogía cubana revolucionaria parte del conocimiento de la realidad educacional y de las necesidades del pueblo expresadas en **La historia me absolverá** (1953) y en el **Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba** (1960) donde se fundamenta, desde el punto de vista pedagógico y sociológico la política educacional cubana.

Las transformaciones socio – económicas producto de la revolución social plantearon a la Pedagogía el importante reto de la formación del hombre cubano en el fragor de la construcción del socialismo. Por tanto las vías, métodos y formas empleadas han sido disímiles y creativos tanto en la educación escolarizada como en la no escolarizada.

La pedagogía cubana actual se ha nutrido de todo lo mejor del acervo cultural y pedagógico de sus antecesores y en particular del legado martiano, sin desconocer lo universal.

La riqueza del pensamiento pedagógico cubano prerrevolucionario distinguió a Cuba de los demás países latinoamericanos por poseer líneas de continuidad que nutriéndose de la cultura universal trataban de buscar solución a las problemáticas nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Muchas son las figuras que se destacan en estos años, entre las cuales tiene un sitial de honor José Martí, síntesis de la pedagogía cubana.

" José Martí es llegada y partida; cumbre de una cordillera hasta que se avizoran nuevas cumbres; hombre – enlace; hombre de todos los tiempos, porque él es la historia. Su ser no se agota en la brevedad de una vida y en el marco geográfico de su archipiélago. Como actuó conforme a lo esencial de su tiempo y lugar tiene la relativa eternidad y universalidad del género humano"[2]

El humanismo, el antiimperialismo y el latinoamericanismo martiano; su concepción democrática científica e integral de la educación ... están presente en la obra educacional revolucionaria.

La pedagogía cubana actual, fruto de una revolución social y cultural, concibe la educación con un amplio carácter democrático, manifiesto en la práctica en un proceso educacional de las masas, para las masas y por las masas.

Este concepto, aspiración de los mejores pedagogos de la humanidad e ideal de educadores cubanos de los siglos XIX y XX se hace realidad con la obra de la revolución y llega a su punto más elevado, ya que después de 1959 se crean las condiciones objetivas y subjetivas para que la educación pueda ser verdaderamente democrática:

1. La toma del poder político por las masas populares[i]
2. Los medios fundamentales de producción pasan a manos del pueblo
3. La eliminación del desempleo y el establecimiento de una efectiva seguridad social.
4. El tratamiento al hombre en su verdadera dimensión humana.
5. La existencia de una voluntad política del estado en favor del desarrollo de la democracia.

Estas condiciones permitieron que todo el pueblo se convirtiera en objeto y sujeto de su propia educación y que se hiciera realidad la educación de todos y para todos a través de las vías escolares y no escolares.

Las escuelas abrieron sus puertas a niños, jóvenes y adultos sin distinción de status social, sexo, raza, religión, costumbres desde el nivel preescolar hasta el universitario; sobre la base de los intereses, motivaciones, conocimientos y capacidades del individuo.

Este democratismo también abarca a los niños con necesidades educativas especiales, campo en el cual Cuba ha obtenido importantes avances teóricos y prácticos.

En el ámbito no escolar desde 1959 en que las masas salen a las calles a celebrar el triunfo de la Revolución, el proceso de educación democrática se ha puesto de manifiesto a través de la participación del pueblo en las grandes tareas educativas planteadas por la dirección revolucionaria, tales como la Campaña de Alfabetización, la capacitación de los obreros en los centros de trabajo, en la educación y aprobación de las leyes e importantes decisiones estatales, como manifestación de la democracia Directa característica de la Revolución Cubana.
Mención especial merece la educación político – ideológica presente en toda la vida del pueblo cubano que ha logrado el desarrollo de una conciencia política, pilar esencial de su lucha en defensa de la obra de la Revolución.

La pedagogía cubana actual tiene como fundamento, junto al desarrollo de los conocimientos, la formación de valores éticos, entre los que destaca el patriotismo, la solidaridad, la rebeldía, el espíritu de resistencia y el antimperialismo.

Los fundadores de la pedagogía cubana José Agustín caballero. Félix Varela, José de la Luz y Caballero abogaron por el desarrollo del conocimiento a través del estudio de las ciencias unido a la formación de sentimientos y valores éticos, entre los que destacaron el amor a la patria que ha estado presente en los mejores pedagogos cubanos que les sucedieron.

Así mismo la solidaridad, la rebeldía y el antiimperialismo planteados en el pensamiento pedagógico de José Martí han sido enarbolados por el magisterio cubano durante la República neocolonial hasta la actualidad.

Por tanto la pedagogía cubana ha tenido desde su surgimiento la concepción del desarrollo de lo instructivo y educativo, de lo cognitivo y afectivo, de la formación del conocimiento y los valores, la cual ha servido de fundamento para la educación en el espíritu de resistencia que caracteriza al pueblo cubano.

La pedagogía cubana actual, concibe el desarrollo científico, investigativo y creador a través de la educación de toda la sociedad, lo que ha incidido en los avances científicos y tecnológicos de la pedagogía y de las demás ciencias en consonancia con el desarrollo económico – social del país.

Los avances científicos y tecnológicos ocurridos en el mundo, sobre todo en los últimos 50 años han sido objeto de reflexión por parte de pedagogos de diferentes latitudes e ideologías dada la interrelación entre este hecho y la educación.

Existe consenso en cuanto a la necesidad de que en todos los países se desarrolle una política educativa que propicie los avances científicos, aunque se reconoce que las naciones pobres tienen desventajas difíciles de solucionar.

Sin embargo Cuba como país del tercer mundo posee logros científicos y tecnológicos excepcionales. Esto ha sido posible porque la educación durante más

de 40 años ha tenido como uno de sus objetivos principales la formación científica de las nuevas generaciones.

Las escuelas, las instituciones en su conjunto propician este desarrollo y el pueblo fue comprendiendo la gran significación de esta política científica, como parte de las necesidades sociales del desarrollo presente y futuro.

El potencial científico formado por la Revolución ha sido una de las fortalezas para el período especial y los retos del desarrollo actual.

La política educacional de la Revolución ha estado sustentada en una concepción pedagógica, dirigida conscientemente hacia la formación científica y tecnológica de la juventud para garantizar el desarrollo de la Revolución Cubana, frente a un mundo hostil y competitivo.

La pedagogía cubana actual, esencialmente humanista, persigue el pleno desarrollo de la personalidad y la educación integral del hombre.

Esta concepción ha estado presente en la pedagogía cubana desde sus primeros representantes, aunque solo después del triunfo de la Revolución, dadas las condiciones sociales alcanzadas en el país, esta aspiración ha podido proyectarse en la realidad educacional.

La concepción del desarrollo multilateral del hombre parte de considerar lo social y la individual en su interrelación, de las condiciones históricas en que se desarrolla la personalidad, del carácter complejo y procesal de la educación.

Para alcanzar esta finalidad el sistema educacional cubano desde los primeros años de la Revolución contempló entre sus principales direcciones el desarrollo integral, ético, estético, físico y laboral de los educandos con una concepción científica del mundo.

La pedagogía cubana actual se fundamenta en una concepción dialéctico materialista que permite la educación en una concepción científica del mundo y el desarrollo de la personalidad basada en un enfoque socio – histórico cultural.

La aplicación de la concepción dialéctico materialista permite el estudio de los hechos y fenómenos de las ciencias a partir de su desarrollo histórico y en su relación con el mundo circundante, lo cual posibilita descubrir sus verdaderas causas. Comprender que el desarrollo de la sociedad está determinado en última instancia por la producción de bienes materiales sobre los que se sustentan determinadas relaciones sociales sin desconocer la relación de interdependencia entre la base y la superestructura.

La aplicación de las leyes de la dialéctica (que rigen el desarrollo de la naturaleza, el pensamiento y la sociedad humana) constituye una metodología de vital importancia para la educación en una concepción científica del mundo y como método científico para la realización de investigaciones.

Los fundadores del materialismo dialéctico demostraron que la educación esta condicionada por las relaciones sociales, que está estrechamente relacionada con la producción de bienes materiales y que la esencia del hombre esta expresada en el conjunto de relaciones sociales por lo que tiene un carácter socio – histórico.

Teniendo como marco teórico – metodológico el materialismo dialéctico e histórico, aplicado de forma creadora a la psicología (por L. S. Vigostky) la pedagogía cubana actual asume el desarrollo de la personalidad basada en un enfoque socio – histórico cultural que considera:

"El carácter irrepetible de cada individuo se explica así por las particularidades de su status socio – histórico cultural, por sus condiciones sociales de vida, por la especificidad del sistema de interrelaciones de su micromedio en cuyo interior se forma su personalidad, a partir de las funciones elementales contenidas en su biología en el momento de su nacimiento"[3]

Esto implica para la pedagogía partir del carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psíquico por lo que es necesario estudiar la posibilidad y asegurar los tipos de actitud y el sistema de relaciones para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad conjunta a un nivel superior, partiendo de lo que aún no puede hacer sólo.

En cuanto al proceso de aprendizaje significa colocarlo como centro de la atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico, utilizar las vías más cercanas al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de implicación personal en las tareas de aprendizaje.
Desde el punto de vista social significa comprender las ideas y valores que mueven el desarrollo social perspectivo de la humanidad en función de las condiciones socio históricas culturales del presente.

Uno de los objetivos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje escolar cubano es la asimilación por el estudiante de los conocimientos científicos de su época y la formación en su personalidad de una concepción que implice una actitud científica hacia los fenómenos de la realidad natural y social y de valorares morales en correspondencia con las aspiraciones de nuestra sociedad.

La pedagogía cubana actual ha desarrollado tanto en la teoría como en la práctica educacional un sistema de trabajo metodológico para los niveles macro, meso y micro

Uno de los retos de la pedagogía cubana luego de 1959 fue precisamente la creación de un sistema de trabajo metodológico coherente que involucrara a todos los docentes del país y que articula en los diferentes niveles macro, meso y micro de la educación escolarizada, la orientación, ejecución y control del proceso pedagógico para así propiciar el logro de los objetivos educacionales en todo los

rincones de Cuba y atenuar las dificultades entre las escuelas del campo y de la ciudad, entre las zonas más desarrolladas y las menos desarrolladas.

No existían antecedentes de una concepción metodológica de tal magnitud, e incluso hoy para muchos países la ausencia de un sistema de esta naturaleza es uno de los factores que impiden generalizar con efectividad las experiencias pedagógicas de avanzadas.

La pedagogía cubana fue conformando los fundamentos teóricos de esta concepción metodológica en estrecha unidad con las urgentes demandas de la práctica escolar, atendiendo tanto las particularidades de cada nivel y tipo de enseñanza como los aspectos generales de todo el sistema.

Entre los variados ejemplos que demuestran esta labor pueden señalarse los Seminarios Nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación, lo que significó un suceso anual de altísimo interés teórico y práctico, pues los más capacitados especialistas del país trataban temas pedagógicos de diferente orden que eran discutidos; analizados y utilizados por los directores y docentes de las escuelas.

La existencia de este sistema de trabajo metodológico ha contribuido al desarrollo tanto de la didáctica general como de las didácticas o metodologías particulares de las asignaturas lo cual constituye uno de los logros fundamentales de la pedagogía revolucionaria.

La pedagogía cubana actual tiene entre sus fundamentos esenciales el vínculo teoría – práctica que adquiere su máxima expresión en el vínculo estudio – trabajo.

Esta concepción tiene sus raíces en el pensamiento pedagógico de avanzada del siglo XIX en el que se destacó José Martí quien consideraba que la educación debía estar vinculada a la práctica, al trabajo para preparar al hombre para la vida, por ello planteó:

"En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no debía decirse, sino talleres, y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana la azada"[4] José Martí dio gran importancia al trabajo en la formación del hombre, así como a su sabia vinculación con el estudio.

Desde 1959 la pedagogía cubana ha rechazado las posiciones intelectuales, alejadas de la vida, al igual que las posturas pragmáticas, entre otros factores por sus interpretaciones falsas de la real dimensión de la teoría y la práctica.

La vinculación teoría y práctica concepción esencial de la metodología dialéctico materialista permea las concepciones sociológicas, psicológicas, históricas,

didácticas de la educación cubana, así como de su práctica escolar. Está presente en los curriculum, en la actividad de los estudiantes y los maestros, en el trabajo metodológico, así como en la vinculación del estudio con el trabajo.

El estudio y el trabajo han sido actividades esenciales del hombre, las que durante siglos se consideraron y de hecho se desarrollaron distantes una de otra quizás como consecuencia de la separación entre el trabajo físico y el intelectual. Sin embargo, la combinación del estudio con el trabajo en Cuba es un principio pedagógico martiano y marxista fundamentado en las ideas de José Martí y del materialismo dialéctico, enriquecido por las concepciones de Fidel Castro y Ernesto Che Guevara.

Varias generaciones han sido formadas en Cuba en el vínculo del estudio con el trabajo, lo que caracteriza la teoría y la práctica escolar cubana.

La pedagogía cubana actual partiendo de la educación como un fenómeno multilateral, penetra en todas las esferas de la vida social lo que se expresa en un sistema coherente de influencias de toda la sociedad en la formación del hombre

La concepción de la educación mediante un sistema coherente de influencias educativas ha sido posible a partir del establecimiento de una política educacional con objetivos y principios discutidos y asumidos por toda la sociedad, ya que cada una de sus instituciones y organizaciones se han apropiado de ésta y se ha responsabilizado consecuentemente con su desarrollo.

Por tanto, la educación no es una tarea privativa de la escuela, sino de toda la sociedad en su conjunto. La relación escuela - familia - comunidad ha sido una concepción asumida desde los primeros años de la Revolución, así como la función educativa de los medios de difusión masivos, la enseñanza del pueblo a través de las organizaciones políticas y de masas, de su participación activa en la construcción y defensa del socialismo, son ejemplos de cómo se ha materializado esta concepción.

Las consideraciones anteriores expuestas sucintamente no agotan las riquezas de argumentos a favor de la existencia de una pedagogía cubana, sin embargo, el análisis de estas líneas, contribuyen a fundamentar cómo la revolución educacional desarrollada en estos 40 años, sus transformaciones y logros se han basado en una concepción pedagógica coherente que se ha ido conformando impelida por la rapidez e inmediatez de las urgentes necesidades de un país en revolución y que le permite asumir los retos del futuro, aunque como toda obra humana puede y debe ser perfectible.

Para los pesimistas que avizoraban como algo ineludible la caída de la Revolución Cubana, para los incrédulos que desdeñan el valor de la pedagogía y en vez de coadyuvar a su desarrollo, la niegan, critican o fragmentan, sirva este análisis para la reflexión acerca de la importancia de la pedagogía en la educación del pueblo cubano, pilar esencial de su desarrollo político y espíritu de resistencia en defensa de la obra de la Revolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ramiro Guerra; La Defensa Nacional y la Escuela. Librería Cervantes. La Habana, 1923. Pag, 38.
2. Gaspar Jorge García Galló. Martí demócrata revolucionario. Gente Nueva. C. Habana 1984. Pag. 11.
3. Otmara González. El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción psicológica. Pag 94. En tendencias pedagógicas contemporáneas. Ediciones EMPES. La Habana 1991.
4. José Martí. Peter Cooper OC. Tomo 13 Pag53. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1975.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvarez de Zayas, Carlos. Hacia una escuela de excelencia. Académica. La Habana. 1996.
2. Buenavilla Recio, R. La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y antimperialista en la República Mediatizada. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995.
3. Cartaya Catta, Perla. José de la Luz y Caballero y la Pedagogía de su época. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1989.
4. Colectivo de Autores. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Ediciones ENPES. La Habana. 1991.
5. Chacón Arteaga, Nancy. Moralidad histórica, valores y juventud. Publicaciones Acuario. La Habana. 2000.
6. Chávez Rodríguez, Justo. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.
7. García Galló, Gaspar Jorge. Martí demócrata revolucionario. Editorial Gente Nueva. La Habana. 1984.
8. Gómez Gutiérrrez, Luis Ignacio. Conferencia Especial sobre la educación cubana. Palacio de las Convenciones. La Habana. 1999.
9. Guerra, Ramiro. La Defensa Nacional y la Escuela. Librería Cervantes. La Habana. 1923.
10. Martí Pérez, José. Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana. 1961.
11. _____ Obras Completas. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1975.
12. Martínez Llantada, Martha. Calidad Educacional. Actividad pedagógica y creatividad. Editorial Academia. La Habana. 1998.
13. Varela, Félix. Cartas a Elpidio. Tomo 1 y 2. Ediciones Universidad de La Habana. 1944 – 1945.
14. _____ El Habanero. Ediciones Universidad de La Habana. La Habana. 1944.
15. Varona, Enrique José. Trabajos sobre Educación y Enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1992.

PRINCIPIOS PARA LA DIRECCION DEL PROCESO PEDAGOGICO.

AUTORAS: - Dra. Fátima Addine Fernández.
- Msc. Ana Ma. González Soca.
- Msc. Silvia C. Recarey Fernández.
Profesoras del Dpto. De Ciencias Pedagógicas
Facultad de Ciencias de la Educación.
ISP "Enrique José Varona".

INTRODUCCION

¿Cómo lograr la dirección del proceso pedagógico para educar la personalidad en nuestra realidad histórico social?

¿Qué principios utilizar para fundamentar la dirección del sistema de influencias educativas para la formación y desarrollo de la personalidad?

¿Problema resuelto en nuestros días, cuando como resultado de las investigaciones nos damos cuenta que se evidencia un deterioro en los valores y falta de independencia en nuestros estudiantes?

La educación de la personalidad de nuestra futura generación, adquiere, hoy día, un matiz muy especial dadas las circunstancias tan críticas por las que atraviesa nuestro país, en el orden social y económico, dificultades que en cualquier país subdesarrollado, harían estancar su sistema educacional y sin embargo, nosotros decimos que "la educación **decide** que podamos resistir y vencer"(1). Estas palabras alentadoras, pronunciadas por Carlos Lage, Secretario del Comité Ejecutivo del Consejo de

Ministros, en una reunión de análisis de la marcha del curso escolar 1993-1994, constituyen un reto y una seguridad para nuestros educadores revolucionarios, que ven como a pesar de las dificultades, nuestro sistema educacional tiene la posibilidad, el deber, la obligación y la responsabilidad, de preservar e incrementar la calidad, cuestión vital para el presente y el futuro del país.

Para nosotros el problema de los principios es multifacético e inagotable. Existen muchos trabajos donde se investiga detalladamente y se reflejan enfoques interesantes y soluciones, sin embargo, una serie de aspectos importantes quedan sin esclarecer. Es imposible reconocer como satisfactorio el hecho de encontrar más de dos decenas de definiciones diferentes del concepto "principio". El principio aparece como inicio, fundamento, axioma, postulado, premisa del conocimiento, idea directriz, concepto central, eslabón entre los conceptos, punto de partida de la explicación, posición inicial de la teoría, conocimiento teórico básico, expresión de la necesidad o ley de los fenómenos, invariante metodológica, convicción, punto de vista sobre las cosas, entre otros.

Por otro lado, la literatura especializada (Educación, Pedagogía, Didáctica) revela, que al igual que las definiciones, es un problema actual y controvertido, pues se evidencia que:

- No existe consenso ni en la forma de nombrarlos ni en su explicación.

- Aparece una dicotomía (proceso educativo, proceso de enseñanza).

- Existen diferencias de enfoque para ser llevados a la práctica (acciones, reglas, recomendaciones), que tomadas de la realidad, no favorecen la elaboración de una teoría de la enseñanza válida para la mayor parte de las situaciones.

- El debate entre si los principios propician el saber, o el saber hacer, entre el establecimiento de reglas generales y la especificación de estrategias particulares, dependiente de los contextos.

En realidad no se trata sólo de un problema terminológico, sino semántico, porque se detectan diferencias en los criterios, enfoques y en la valoración de su papel para la dirección del proceso pedagógico.

Resulta importante antes de abordar las definiciones y los principios que proponemos, precisar cómo abordamos el estudio de la enseñanza. Comprender la enseñanza, es valorar de conjunto, qué hacen profesores y alumnos y por qué lo hacen. Es considerar la enseñanza como interacción, donde aparecen dos componentes dinámicos: actividad y pensamiento.

Los principios poseen función lógica-gnoseológica y práctica que rigen la actividad. Cumplen una función lógica-gnoseológica cuando sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos y cumplen función metodológica a la hora de explicar un nuevo conocimiento o de esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana.

Los principios actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta heurística y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas; tanto en expresión teórica como práctica, ya que esta última rige la conducta de los hombres en su actividad creadora y transformadora. En este sentido los principios actúan como guía de las metas que el hombre debe lograr a través de su actividad, para la transformación y creación de lo nuevo, proceso a través del cual el hombre no sólo transforma el medio sino se autotransforma, de ahí su función axiológica.

(1) LAGE DAVILA, C.(1994): "Podemos seguir adelante y con una educación de más calidad". En Periódico Granma, 26-1-94. La Habana.

¿Qué criterios metodológicos tener en cuenta para determinar los principios para la dirección del proceso pedagógico?

- Constituyen elementos para la dirección del proceso pedagógico.

- Determinan los fundamentos de todas las acciones que posibilitan su puesta en práctca por todos los maestros.

- Los principios con sus acciones deben en sí mismo ser una estrategia diferente que se corresponda con las formas históricas del pensamiento educativo nuestro y por su forma de expresarse, posibilitar la aplicación creadora por todos los maestros y en dependencia de las realidades a transformar y solucionar.
- Considerar los principios como reguladores del funcionamiento óptimo de todos los componentes del proceso pedagógico, a partir del diagnóstico realizado por los profesores de su realidad y las alternativas que se propone para cumplir con la educación de la personalidad.

¿Qué entender por principios del proceso pedagógico? Son las tesis fundamentales de la teoría psicopedagógica, sobre la direccción del proceso pedagógico, que devienen normas y procedimientos de acción que determinan la fundamentación pedagógica esencial en el proceso de educación de la personalidad.

Por su nivel de generalización los principios conducen a la elaboración de normas más concretas, que le permiten al profesor la aplicación de las mismas de forma más específica y particular. A estas normas las llamaremos acciones. Las acciones son indicadores prácticos encaminados a lograr una aplicación acertada de los principios, tienen un carácter particular, pues se refieren a tareas y etapas específicas del proceso educativo y hacen posible la concreción de los principios como una estrategia en la que es posible incorporar nuevas acciones, resultado del análisis crítico de la práctica.

Por lo tanto consideramos que el proceso no es espontáneo y que cada día se impone más, elevar la calidad del proceso pedagógico, lo que es posible si la dirección de dicho proceso se hace con rigor científico, comprometidos con la educación de la personalidad, como resultado de nuestra labor.

Para establecer los principios que posibilitarán una dirección efectiva del proceso pedagógico nos parece necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- Necesidad de atender a las leyes esenciales del proceso, a las relaciones gnoseológicas esenciales.

- Necesidad de corresponderse con una concepción de aprendizaje.

- Necesidad de corresponderse con una concepción teórica del proceso pedagógico, sin olvidar el nivel didáctico y las posibilidades y realidades de la práctica escolar vigente.

Los principios que proponemos son los siguientes:

1. Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

2. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.

3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.

5. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Dejamos al lector que valore si se cumplen los criterios antes expresados, a nuestro juicio creemos que sí y además, los mismos cumplen con aquellas características de cualquier principio: ser **generales** (aplicables a cualquier asignatura y nivel), **esenciales** (determinan los componentes no personales del proceso) y tienen **carácter de sistema**. También por su grado de generalidad, los mismos pueden derivar otros principios.

DESARROLLO.

1. PRINCIPIO DE LA UNIDAD DEL CARACTER CIENTIFICO E IDEOLOGICO DEL PROCESO PEDAGOGICO.

Este principio significa que todo proceso pedagógico debe estructurarse sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con nuestra ideología.

Se fundamenta en que el carácter científico implica la toma de partido por la verdad científica y su uso humanista, respondiendo a una ideología, que es la concepción marxista-leninista. De manera que lo científico y lo ideológico forman una unidad dialéctica, la cual sustenta todo el proceso de educación de personalidades multilateralmente desarrolladas, que necesitamos para construir el socialismo en nuestras condiciones.

Es decir, nuestra sociedad demanda la educación de personalidades que respondan a nuestros intereses y necesidades, que sepan enfrentar nuestros problemas y darles solución de una manera científica.

La teoría marxista leninista del conocimiento nos plantea que el mundo es cognoscible y que los conocimientos comprobados por la práctica nos revelan una imagen objetiva del desarrollo del mundo, lo cual nos permite asumir una posición ideológica al respecto. Es decir, nos posibilita analizar los hechos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, enmarcándolos en su época, teniendo en cuenta el nivel de

desarrollo alcanzado por la sociedad y por la ciencia en cada momento. De manera que el análisis así enfocado, nos arroja claridad acerca del desarrollo que progresivamente va alcanzando la humanidad.

Este principio demanda a la escuela como influencia rectora en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, que todas sus actividades estén dirigidas a la búsqueda de lo nuevo, de lo desconocido, que favorezca el desarrollo del pensamiento creador, que necesitamos porque según plantean M. A. Danilov y M. N. Skatkin:

"La recepción de lo nuevo ... constituye un proceso en el cual los alumnos analizan cada nuevo fenómeno u objeto desde diferentes ángulos estableciendo la multiplicidad de relaciones de un objeto dado con otros que se le parezcan o que se diferencien sustancialmente de él. De este modo el proceso de enseñanza, si está bien organizado y estructurado educa a los alumnos a enfocar dialécticamente los objetos y fenómenos que estudian, forma gradualmente los elementos del pensamiento y el razonamiento dialéctico".(2)

No obstante, atendiendo a que el proceso pedagógico no se reduce sólo a la recepción de lo nuevo y que se concibe al alumno como un sujeto activo en este proceso, debemos enfrentarlo a situaciones problemáticas en las cuales él tenga que movilizar todos sus recursos cognoscitivos y afectivos para solucionarlo, teniendo en cuenta sus características individuales, sus potencialidades y los niveles de desarrollo por él alcanzados.

Además, es tarea del maestro enseñar las vías necesarias para que el alumno, bajo su dirección, pueda resolver estas problemáticas y desarrollarse.

Esto implica que el maestro debe revelar en todo momento la unidad de lo científico y lo ideológico, lo que se traduce en la reestructuración de toda su actuación sobre la base de este principio.

Si bien es cierto que la escuela, dada la preparación que poseen sus maestros, es el elemento rector en la educación de la personalidad, no se pueden obviar otras influencias que reciben los alumnos, tales como la de la familia, la de la comunidad y en un marco mucho más amplio, la de la propia sociedad en que vivimos.

(2) DANILOV, M. A. y M. N. SKATKIN (1980): "Didáctica de la Escuela Media". Editorial Libros para la Educación. Ciudad Habana.

Desde su posición rectora la escuela debe orientar pedagógica y psicológicamente a la familia para que ejerza óptimamente su función educativa. Elabora una estrategia de trabajo con la comunidad para que ésta colabore en la educación de los alumnos.

Puede además, discutir, analizar y valorar con los alumnos, las cuestiones que se dan a nivel social y que directa o indirectamente influyen sobre él.

Para ello, ante todo, debe dominar los conocimientos científicos de su especialidad, la Teoría Marxista-leninista, la Pedagogía, la Psicología, además, de estar actualizado en los avances científico-técnicos y en los sucesos sociales del mundo actual.

Sólo así estará haciendo realidad la concepción que tenía José Martí sobre lo que implica educar:

"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida".(3)

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Ofrecer diferentes enfoques a los contenidos que explica, lo que posibilitará la toma de partido de manera consciente.

- Desarrollar el proceso a partir de los datos objetivos que aportan las ciencias (pedagógicos, psicológicos y los propios del contenido).

- Promover la reflexión, debete y polémica con los estudiantes, sobre problemas contemporáneos de la sociedad, la técnica, la ciencia, la realidad cotidiana y su repercusión social futura.

- Adaptar de forma sistemática el curriculum según las exigencias del desarrollo social y el diagnóstico realizado a los estudiantes.

- Experimentar nuevas estrategias, situando en el centro de su atención la formación de aprender permanente y creativamente, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método científico y la capacidad de solucionar problemas, acompañados del cultivo de los valores éticos y sociales.

- Evitar exigir por debajo y por encima de la capacidad de trabajo de los estudiantes.

- Clarificar el contenido de los valores y cualidades, los que constituyen la base para una futura definición política e ideológica.

(3) MARTI PEREZ, J.(1975): "Obras Completas", t.8, p. 281. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

2. PRINCIPIO DE LA VINCULACION DE LA EDUCACION CON LA VIDA, EL MEDIO SOCIAL Y EL TRABAJO.

Este principio se basa en dos aspectos esenciales de nuestra concepción sobre la educación: la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre.

No por gusto nuestro José Martí, al analizar las deficiencias de la educación en los Estados Unidos señalaba:

"El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos".(4)

Este principio se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales de la sociedad en cuestión, en la necesidad que tiene ésta de que sus hombres no se apropien solamente de un sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las demandas de la producción y se conviertan en productores y no en meros consumidores. La integración del estudio con el trabajo es la idea rectora sobre la cual se erige nuestro Sistema Nacional de Educación.

El educador tiene que vincular su mensaje educativo con la vida, pues de lo contrario, éste le llegará vacío, abstracto, carente de significación para él y por tanto no se implicará en la tarea de aprendizaje; deberá aprovechar el aprendizaje vivencial de sus estudiantes, apoyarse en este para futuros aprendizajes; impedir por todos los medios el divorcio entre la teoría y la práctica, el discurso donde se absolutice lo teórico y no se tenga a la práctica, de esa vida misma, como el punto inicial para la elaboración de nuevas teorías.

El hombre es un ser social que deberá desarrollar una orientación activo-transformadora de su personalidad y no pasivo-descriptiva. Para ello, todas sus adquisiciones y desprendimientos para su crecimiento personal deben estar inmersos en la realidad objetiva que le rodea. La enseñanza debe ser activa y garantizar un aprendizaje activo, lo cual implica contar con el alumno, con su vida, situarlo como protagonista fundamental del proceso pedagógico.

La unidad que debe existir entre lo temático-técnico (objetivo, contenido, método, medio, evaluación) y lo dinámico (relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, las relaciones que se dan en el proceso), no serán adecuadas si no se vinculan la educación con la vida, con el trabajo y con el medio social.

(4) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 86.

Nuestro país necesita hombres capaces, hombres que con su labor puedan garantizar ese desarrollo social que precisamos. Y esta responsabilidad, en gran medida le corresponde a la escuela, educando para el trabajo y en el trabajo, educando para la vida y en la vida. ¿Cómo si no podremos tener al hombre que necesitamos?

Más, en modo alguno debe ser esa educación fría, desvinculada de la vida, de nuestra realidad y de nuestros esfuerzos.

La escuela para garantizar el cumplimiento de este principio deberá lograr que el clima psicosocial que en ella se respire, sea favorable desde el punto de vista moral, es decir, que no contribuya al desarrollo de una filosofía del "tener" sino que contribuya al rescate de la filosofía del "ser". En estos momentos en que nuestra sociedad sufre un encarnado choque y pérdida de valores, los ejemplos destacados en la consagración y creatividad de nuestros docentes, deben contribuir a la formación del hombre que necesitamos, es decir, que el alumno vea en ellos un paradigma positivo a imitar en su desempeño profesional y en otras aristas de su personalidad.

Este principio tiene una estrecha relación con el resto, pero se destacan en ello el principio de la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Sin el cumplimiento de ellos, no se podrá

lograr jamás una formación laboral que responda a las exigencias actuales de nuestra sociedad.

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Precisar en el trabajo científico metodológico las alternativas para que la interacción con lo laboral sea planificada con la participación activa de los estudiantes.

- Incorporar las nuevas tecnologías al proceso educativo, alentando el desarrollo de tecnologías propias, adecuadas a las características nacionales.

- Considerar las exigencias del mundo del trabajo a niveles locales, territoriales y nacional, con el fin de lograr además, una educación más efectiva para el trabajo y la vida social. Crear hábitos de trabajo.

- Seleccionar contenidos transferibles a situaciones de la vida cotidiana, que favorezcan el aprendizaje colectivo y la interacción grupal.

- Hacer del proceso pedagógico un proceso vinculado a todo lo que rodea al estudiante en lo social, lo económico, lo político, lo familiar, lo productivo y a la naturaleza.

- Desarrollar habilidades en el alumno para trabajar en grupo, para que aprenda con los otros y de los otros, interactuando cooperativa y solidariamente.

- Preparar a los estudiantes para poder comprender las problemáticas más acuciantes del mundo de hoy, a través de actividades que permitan asimilar los conocimientos científico-técnicos y desarrollar iniciativas.

- Permitir que los estudiantes expongan sus vivencias, ejemplos de su vida diaria, en correspondencia con los contenidos impartidos.

- Valorar los resultados de las actividades productivas y sociales y su influencia en la formación y desarrollo de la personalidad.

- Brindarle a los estudiantes la posibilidad de aplicar los conocimientos a la práctica, aprovechar que ella es también punto de partida y fin del conocimiento.

- Trazar proyectos de trabajo que permitan la plena participación de la comunidad en el proceso pedagógico en su doble papel: fuente de conocimiento y como beneficio de la labor social de los estudiantes.

3. PRINCIPIO DEL CARACTER COLECTIVO E INDIVIDUAL DE LA EDUCACION DE LA PERSONALIDAD Y EL RESPETO A ESTA.

Este principio significa que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tiene el derecho de ser considerado y respetado.
De manera tal que el proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo; ello permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y remedial, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

Se fundamenta en el hecho de que somos portadores de una individualidad irrepetible, pero que necesitamos vivir, por nuestra condición humana, en grupos sociales, con determinados derechos que nuestra sociedad defiende en todos los niveles y bajo cualquier circunstancia.

El maestro como educador de personalidades que respondan a nuestras necesidades e intereses sociales, no puede perder de vista estos aspectos, sino muy por el contrario, tomarlos como punto de referencia.

Al respecto José Martí nos hace reflexionar:

"La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza y para darles con el conocimiento de la ciencia llana y práctica la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo".(5)

(5) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 8, p. 289.

Este enfoque exige que los alumnos asuman un papel activo en el desarrollo de todas las actividades, desempeñando diferentes roles, analizando situaciones, buscando sus causas y consecuencias y las posibles alternativas para solucionar los problemas, dentro de la dinámica grupal y con el establecimiento de relaciones profesor-alumno y alumno-alumno que coadyuven al desarrollo de una comunicación asertiva y tomando en consideración que ambos, maestros y alumnos enseñan y aprenden.

Por tanto, el maestro necesita:

- Conocer profundamente las caracteristicas individuales de cada uno de sus educandos. Este conocimiento incluye el conocimiento de su medio familiar y social, de sus características físicas, de sus potencialidades y limitaciones. Esto le posibilitará conocer las causas de sus actuaciones.

- Conocer las características del grupo como tal, qué aporta cada individuo, qué intereses, necesidades, motivaciones tiene el grupo en su conjunto, cuál es su dinámica, su nivel de desarrollo.

- Integrar los dos aspectos anteriormente señalados. Esto resulta imprescindible pues aún cuando se conozcan por separado, tanto las características individuales como las grupales, si no se conjugan en un sistema no se podrá llegar al conocimiento pleno.

- Estructurar una estrategia que contenga actividades en las que se integren características individuales y grupales, de manera que el maestro en su función orientadora pueda:

a) Desarrollar hasta el máximo las potencialidades de sus alumnos y de su grupo.

b) Promover el enriquecimiento de la experiencia individual y grupal a partir de la experiencia personal.

c) Brindar tratamiento remedial a aquellos estudiantes con problemáticas suceptibles de eliminarse en el proceso pedagógico.

d) Prevenir, tanto en el orden individual como en el grupal, aquellas situaciones que no convertidas aún en problemáticas puedan desarrollarse como tal si no son adecuadamente tratadas.

e) Orientar a todos en situaciones comunes (elección de amistades, pareja, carrera, etc.); en situaciones que demandan nuevas exigencias y aprendizajes; en situaciones imprevistas, en problemas individuales y en la vivencia de estados internos negativos, derivados de autoconceptos, autovaloraciones inadecuadas.

- Establecer un nuevo tipo de relación maestro-alumno, estructurado sobre la base del respeto mutuo y de la consideración como seres humanos.

- Seleccionar, diseñar y utilizar adecuadamente métodos y técnicas que le permitan formar y desarrollar personalidades sanas, maduras y eficientes.

- Evaluar el desarrollo individual y grupal en cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios a la estrategia concebida para la educación de la personalidad de los alumnos.

Este enfoque la necesidad de buscar indicadores del desarrollo individual y grupal, así como de las relaciones afectivas.

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Realizar un diagnóstico del grupo y relacionarlo con la caracterización individual.
- Clarificar el valor social del grupo y de sus posibilidades reales de actuar unidos, en el logro de diferentes objetivos.
- Comprometer al grupo en cualquier estrategia pedagógica dirigida a resolver problemas individuales.
- Atender las diferencias individuales, posibilitando el avance de los alumnos de alto, mediano y bajo rendimiento académico.
- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos.
- Plantear estrategias pedagógicas grupales e individuales, de forma integrada.
- Utilizar progresiva, sistémica, sistemática y fundamentalmente las técnicas de dinámica grupal y favorecer así el conocimiento individual y grupal.
- Organizar formas de trabajo en equipos, favoreciendo que sean intercambiables los roles.
- Promover el desarrollo de actividades que favorezcan la progresiva aceptación empática y racional de los integrantes del grupo.
- Incorporar gradualmente a los aislados y rechazados al grupo, respetando sus personalidades y favorecer que comprendan al resto de sus compañeros, logrando convivencia, respeto mutuo y tolerancia.
-Delimitar y exigir la responsabilidad de cada miembro ante las tareas grupales, por la actuación propia y por la de los demás.

4. PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO INSTRUCTIVO, LO EDUCATIVO Y LO DESARROLLADOR.

Este principio se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción como unidad dialéctica que son, no son idénticas, por tanto no pueden sustituirse, de ahí que se

plantee que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal.

Martí dijo:
"Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes".(6)

Es decir, entre ambas categorías existen puntos de contacto, no puede existir formación de una conducta sin los conocimientos, aunque en algunos momentos predomine una de ellas.

Este principio demanda que al desarrollar el contenido, se seleccionen aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al alumno y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, con un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva, teniendo en cuenta los criterios de Fernando González Rey.

No basta con reconocer la unidad de lo instructivo y lo educativo; toda influencia del profresor hacia sus alumnos debe estar impregnada de un partidismo tal que permita que los conocimientos que trasmite se correspondan con nuestros intereses y necesidades sociales, no de manera forzada, impuesta sino desarrollando habilidades tales en el profesor que le permitan describir y revelar la potencialidad educativa del contenido de enseñanza, tanto directa como indirectamente. Debe seleccionar ideas que se ajusten al contenido de la asignatura o a su actuación en ese momento, que

también estén en correspondencia con los problemas de nuestra realidad social; en este sentido deberá ser ejemplo de lo que lo que predica, es decir, que en el contexto de actuación con sus alumnos deberá influir de manera tal que eduque en ellos convicciones firmes que le permitan vincular su palabra con la acción, tanto en el marco de la escuela como fuera de ésta.

Como todos sabemos la enseñanza es fundamentalmente instructiva, ya que a través de ella los alumnos adquieren conocimientos y desarrollan hábitos y habilidades, pero, ¿pueden existir estos conocimientos por sí sólos? Sin el desarrollo de la esfera motivacional afectiva en la que intervienen las funciones movilizadoras, direccional y sostenedora de esa personalidad y se apropie de ellos.

Teniendo en cuenta que la conducta se aprende en todas las situaciones de la vida y la reiteración de la forma de conducirse van dando lugar a la formación de cualidades de la personalidad, no se puede limitar el profesor a enseñar las formas correctas del comportamiento.

(6) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 19, p. 375.

En todo momento el alumno se educa y se desarrolla. El trabajo educativo no se puede circunscribir a ciertas actividades ni a ciertos momentos de una actividad, sino inmerso en la forma misma de organizarla, siempre debemos preguntarnos qué clase de hombre queremos formar y organizar cada clase, cada actividad y nuestra propia actuación para que ellos puedan vivir experiencias que respondan a ese ideal.

Entre los elementos que debe reunir una actividad para que tenga valor formativo tenemos:

a.- Estar bien concebida (el qué hacer, cómo , para qué, entre otros), si no se hace formalmente y no se enseña.

b.- Posibilitar una autonomía y una ejercitación suficiente.

c.- Garantizar el control (no sólo al final sino en todo el proceso)
d.- Propiciar ayuda mutua entre los estudiantes.
e.- Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo y escuela
f.- Establecimiento de relaciones adecuadas entre los componentes no personales y personales del proceso pedagógico.

Para lograr el cumplimiento de este principio, la enseñanza debe ser desarrolladora, estar orientada no al desarrollo obtenido por el alumno, sino a la zona del desarrollo próximo; emplear en el aprendizaje formas de enseñanza activa que propicien la necesidad de conocer, que aparezca el razonamiento, la búsqueda de soluciones y de autodirección y autocontrol del aprendizaje.

El maestro debe tomar en consideración las características individuales de los alumnos, sus diferentes niveles de desarrollo, deficiencias y potencialidades, para promover en ellos el desarrollo hasta el límite de sus posibilidades, pues no podemos pretender que todos lleguen a un mismo nivel de desarrollo, ni que sean perfectos, si ello ocurriera, estaríamos eliminando la condición de humanos.

Si sólo se instruye en el proceso no se podrá jamás llegar a su esencia: mover internamente al sujeto, a su personalidad para lograr su formación y desarrollo, es decir, desarrollar tanto su regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos, convicciones) como la ejecutora (conocimientos, habilidades, capacidades, pensamiento).

José Martí hacía una alerta importante en este sentido al expresar:

..."quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas ." (7)

(7) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 291.

Acciones para la aplicación de este principio al proceso pedagógico.

- Trabajar a favor del alumno, tener en cuenta sus necesidades, interés y características. Mantener la distancia adecuada: afecto y comprensión sin exceso de confianza.

- Propiciar el análisis de los objetivos a lograr y favorecer que los estudiantes puedan proponer lo que consideren como parte de sus expectativas.

- Incrementar el empleo de métodos de trabajo independiente de manera que progresivamente se eleve el nivel de exigencia a los estudiantes, en función del autoaprendizaje y el autocontrol.

- Propiciar el análisis de los contenidos de un tema de manera que los estudiantes extraigan las ideas esenciales, las que complementan y las que sirven sólo para introducir un nuevo conocimiento, esto servirá para otras situaciones de aprendizaje y de la vida.

- Tener en cuenta que unido a la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, hay que desarrollar capacidades y posibilitar el descubrimiento de relaciones nuevas, los sentimientos y normas de relación con el mundo.

- Iniciar la labor pedagógica con un diagnóstico integral del estudiante y el grupo y sólo así trazar estrategias con más de un resultado a evaluar.

- Favorecer la búsqueda creadora de los contenidos y hacer explícito su valor en la práctica social e individual de los estudiantes.

- El profesor debe demostrar con su actuación que los contenidos que imparte son personalmente significativos para él, y ser fiel ejemplo de todo lo que trata de educar en sus alumnos.

Una segunda vertiente importante en relación con los seminarios es el enfrentamiento de los estudiantes con situaciones pedagógicas a las que debe dar solución, a partir de los conocimientos de teoría de la educación y con la utilización (y de hecho, el desarrollo) de habilidades y hábitos pedagógicos profesionales. Estas situaciones en algunas ocasiones pueden derivarse de las propias actividades prácticas en las escuelas, en otras pueden asumir la forma de juegos didácticos ocupacionales, a partir de modelos didácticos de la actividad profesional que genera en los estudiantes la necesidad de una actuación anticipadora del ejercicio profesional.

Surge en estos contextos la necesidad de elaborar planes de acción que conducen a la consideración de secuencias de pasos o algoritmos que en este nivel pueden ser identificados en su estructura e interrelaciones por los estudiantes y comenzar un proceso de precisión y depuración.

La contradicción a la que hemos aludido, entre el nivel de formación teórico de los estudiantes y la formación educativa reales de las escuelas encuentran en los seminarios sus manifestaciones más agudas y pueden canalizarse las inquietudes que surgen, composiciones orientadoras para enfrentar este complejo problema. Es una coyuntura de significado excepcional para propiciar la toma de conciencia por los estudiantes de su función como transformador de la realidad educacional.

5.- PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO AFECTIVO Y LO COGNITIVO.

Este principio significa que el proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo.

Se fundamenta en que en la personalidad existen dos esferas, una que se refiere a la regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y otra a la regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental).
De acuerdo con Fernando González Rey el principio que sustenta esta relación en la personalidad constituye uno de los niveles más completos en que se produce esta relación. De manera general en el campo educacional esta relación ha estado reducida a la selectividad y dirección de los procesos cognitivos bajo los efectos de la motivación; ésta ha sido una relación externa sin integrar una unidad funcional verdadera.

De acuerdo con este autor el análisis de esta relación en la personalidad tiene dos niveles esenciales: el microanálisis y el macroanálisis.

Microanálisis: donde se determina las unidades del sentido del sujeto en diferentes áreas de su vida, mediante significados concretos de la misma y su valor emocional para la personalidad. Esto es importante para conocer las áreas motivadas en las que el alumno desenvuelve su personalidad.

Macroanálisis: Estudio de las formas más complejas de expresión de la personalidad mediante juicios, razonamientos y operaciones que son en sí formas de expresión de la personalidad en cuanto a su contenido y es el potencial educativo movilizador de ese contenido, pues esto es cognitivo por su forma, pero con un valor afectivo cuando representa expresión del contenido de los motivos.

La unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo está implícita en la definición de motivo (la forma en que la personalidad asume sus distintas necesidades; la que elaboradas y procesadas por ellas encuentran su expresión en sus distintas manifestaciones concretas de tipo conductual, reflexivas y valorativas, que den sentido, fuerza y dirección a la personalidad). La unidad está en la definición misma de ello.

Nuestras escuelas necesitan desarrollar en sus educandos tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones. Que no sólo desarrollen su pensamiento sino

también su esfera afectiva, que lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal tal que abone el terreno para próximos aprendizajes necesarios en su desenvolvimiento en la vida.

Es decir, durante el proceso pedagógico el educador deberá lograr que el educando se comprometa con la tarea de aprendizaje. El conocimiento debe tener un carisma tal que posibilite la modificación estable de la conducta de ese sujeto al interactuar con el mundo que lo rodea, o sea, lograr el aprendizaje y por ende el crecimiento humano, en la medida en que emprenda el camino de la autonomía que infiere lógicos desprendimientos, rupturas de barreras y estereotipos y la adquisición de lo nuevo sobre la base de lo viejo.

Martí consideraba que:

" Los hombres crecen, crecen fisícamente de una manera visible crecen, cuando aprenden algo, cuando entran a poseer algo, y cuando han hecho algún bien." (8)

El vínculo de los cognitivo y afectivo de la personalidad se expresa en el proceso a través del cual se llega a alcanzar la creatividad en nuestros educandos y educadores.

Este principio deberá tenerse muy presente en la formación de convicciones de los educandos ya que éstas se caracterizan por tener un matiz emocional y contemplan todo el sistema de necesidades conscientes de la personalidad, lo que le permite al sujeto actuar conforme a sus puntos de vista, principios y concepciones.

En el proceso pedagógico cuando el educador trata de influir en la transformación de los conocimientos en convicciones, obligatoriamente tiene que estar presente en el mundo subjetivo del estudiante el aspecto afectivo que facilite que la formación psicológica predominantemente inductora sea positiva, estable, duradera y adquiera por tanto una orientación activo transformadora de su personalidad.

La verdadera educación no se logra hasta tanto ésta no se haga consciente en el sujeto, es decir, que éste se autoeduque gracias a la autorregulación que ha alcanzado en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en su personalidad.

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Tomar como elementos importantes las demandas planteadas en el Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ella.
- Conocer los problemas, necesidades e intereses profesionales e individuales de nuestros alumnos, lo que permitirá guiarlos y enseñarlos a elegir la mejor alternativa.
-Posibilitar que cada alumno respete a sus compañeros, que respete los criterios, que admire los logros alcanzados por el grupo y se ocupe de resolver los problemas que se presentan en el proceso pedagógico.
- Estimular los resultados alcanzados, siempre y cuando sean el producto del compromiso con la tarea de aprendizaje.
- Favorecer que cada alumno y el grupo avance a su ritmo, elevándolo progresivamente, sin que esto constituya motivo de "regaños" o exigencias adicionales que no puedan ser cumplidas.

(8) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit. t. 8, p. 288.

- Evaluar el desarrollo individual y grupal de cada actividad, lo que permitirá realizar los ajustes necesarios al sistema de actividades del proceso pedagógico favoreciendo el desarrollo máximo de los alumnos.

- Implementar metodologías lógicas, activas, sustentadas en teorías de aprendizaje que prioricen la participación individual, la reflexión del grupo, la confrontación, el intercambio, que
eleve al estudiante a ser descubridor y constructor del aprendizaje y donde se le permita equivocarse y conocer las causas del error.

PRINCIPIO DE LA UNIDAD ENTRE LA ACTIVIDAD, LA COMUNICACION Y LA PERSONALIDAD.

Este principio significa que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el procreso de comunicación.

Desde que nace, y a lo largo de toda su vida, el hombre realiza un sinnúmero de actividades y se comunica constantemente en ellas, de manera que estos dos elementos resultan esenciales en el proceso de educación de la personalidad.

Cabe preguntarse, ¿qué actividades hacer?,¿qué aspectos debemos tener en cuenta al comunicarnos?, ¿qué estilo de comunicación utilizar para lograr el fin propuesto?, ¿cómo conjugar estos aspectos adecuadamente? ...

El educador debe tomar en cuenta los siguientes aspectos para favorecer el desarrollo de la personalidad de sus educandos en la actividad y en la comunicación:

- En el sistema de comunicación se pueden descubrir distorsiones en la función valorativa de la personalidad.

- El análisis del sistema de valoraciones individuales de los miembros de un grupo de estudiantes puede ser un indicador del tipo de comunicación que impera en la escuela entre el profesor y el alumno.

Fernando González Rey se afana en la búsqueda de vías para la investigación de la relación entre la comunicación, la actividad y la personalidad. En este sentido plantea tres direcciones esenciales:
1. Utilización de modelos.
2. Utilización de situaciones experimentales.
3. Estudio del proceso de comunicación mediante la utilización de técnicas individuales.

Todo educador preocupado, deberá profundizar en estas investigaciones e incorporar aquellos elementos que le sean factibles al poner en práctica las funciones de la comunicación: informativa, reguladora y afectiva con sus grupos. Que investigue qué tipo de comunicación se da en el proceso pedagógico donde está inmerso con sus

estudiantes y en el caso de que ésta no sea asertiva, bien por ser agresiva, pasiva o contradictoria, intervenir de manera tal que esta situación mejore, organizando actividades desarrolladoras.

De igual forma toda actividad que modele y dirija será atrayente e interesante para que facilite una mejor comunicación, donde entre otras cuestiones se aprenda a decir, a escuchar, a ser directo a respetarse a sí mismo y a los demás, a tener en cuenta no sólo el lenguaje verbal, sino también el extraverbal.

En la medida en que la comunicación que se establezca en la actividad donde esa personalidad se desarrolle y participe, ésta será más plena, sana y estable cuanto más afirmativa sea la primera.

Las posibilidades educativas de la actividad y la comunicación son muchas, a través de ellas se trasmite la herencia cultural de generaciones anteriores, se produce el vínculo con la vida, con el trabajo se forman las distintas concepciones del mundo en cada uno de los educandos, a través de los juicios, puntos de vista y convicciones que elaboran. Es decir, se desarrollan las capacidades del hombre, su iniciativa, su individualidad, su pensamiento grupal, entre otras cuestiones.

En nuestras escuelas no puede suceder lo que ocurría en las escuelas de Nueva York, en el siglo pasado, lo cual analizaba Martí de la siguiente forma:

..."son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños, año tras año ... donde no se enseñan los elementos vivos del mundo ... donde no se percibe entre maestros y alumnos aquel calor de cariño que agiganta en los educandos la voluntad y aptitud de aprender" ...(9)

Cada día que pasa nuestra escuela requiere mejores actividades y mejores tipos de relaciones durante el proceso comunicativo, como única vía de alcanzar el desarrollo integral de ese futuro hombre, encargado de construir una sociedad más justa y feliz, que corrobore una vez más que a pesar de las dificultades que enfrentamos, estamos

en condiciones de defender y luchar por el modelo de sociedad que a nuestro juicio y determinación sea el mejor.

Acciones para la aplicación de este principio en el proceso pedagógico.

- Coordinar actividades con el grupo de estudiantes que sean realmente interesantes para su edad y desarrollo.
- El profesor debe emplear una comunicación asertiva y hacer que sus estudiantes la practiquen también.
- Emplear un estilo de dirección democrático, propiciar la polémica a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista no evadir ningún tema de análisis y reflexión por complejo que resulte.
-Garantizar que profesores y estudiantes ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.

(9) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. 11, p. 82.

- Detectar las imágenes que tienen los estudiantes de sus profesores y de sí mismos y actuar en consecuencia, sin lastimar las personalidades de ambos.
- Utilizar métodos, formas de organización y evaluaciones que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles de los estudiantes.
- Combinar armónicamente la exigencia, la sinceridad, la cortesía, el buen trato, el control emocional y no elaborar juicios previos sin elementos que los justifiquen.
- Orientar cualquier actividad de forma clara, precisa, con conocimiento previo de los medios de que se dispone y de los indicadores para ser evaluados.

CONCLUSIONES.

¿De qué se trata actualmente en nuestras escuelas?

Se trata de obtener mediante discusiones, investigaciones, el análisis de las mejores experiencias de nuestros maestros y de la elaboración crítica de la herencia pedagógica, la formulación más adecuada de un sistema de principios del proceso pedagógico que cumpla con las exigencias planteadas y evidencie el enfoque integral de la estructuración de este proceso.

No se trata sólo de conocerlos, sino de aplicarlos creadoramente. La variabilidad a la hora de aplicarlos no implica necesariamente el caos, ni significa tampoco que sea imposible formular reglas. No olvidemos que la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo nos permite como profesores emplear un tipo de elogio para un estudiante y una recompensa distinta para otro con personalidad diferente.

El conocimiento, interpretado a través de un principio concreto, no se comporta de la misma manera, sino que adquiere un nuevo contenido. Si por medio del principio se generalizan un conjunto de diferentes conocimientos, como resultado se llegará, a nuestro modo de ver, a una nueva concepción teórica. En esto se expresa el carácter específico de la reflexión realizada con ayuda del principio. No es un más ni un menos, irreversiblemente se sintetizará en una integralidad. Es la comprensión de la compresión del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

Respecto al trabajo que deben desplegar nuestras escuelas, José Martí señalaba:
"Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer nuestras escuelas".(10)

(10) MARTI PEREZ, J. (1975): Ob. cit., t. ll, p. 86.

Propuestas de tareas para los estudiantes.

I. Los invitamos a que, en su práctica preprofesional, reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

1. Realice una búsqueda bibliográfica de no menos de tres títulos sobre el concepto **principios del proceso pedagógico** y haga un análisis comparativo, lo que le permitirá elaborar su propia concepción.

2. Valorar la coherencia o no del cumplimiento de los principios que se proponen.

4. ¿Qué elementos favorecen el cumplimiento de los principios en su escuela de práctica?

5. De acuerdo a la esencia de los diferentes principios, exprese una acción para su aplicación en el proceso pedagógico. Fundaméntela.

6. Muestre mediante ejemplo cómo es posible utilizar en la asignatura de su especialidad los principios expuestos.

7. Entreviste no menos de seis profresores sobre los siguientes aspectos:

- Utilidad técnica y práctica de los principios.
- Necesidad de estos contenidos para elevar la calidad del proceso.
- Lo que no sabe hacer con estos contenidos.

8. Tabule los resultados, discútalos con su profesor y elabore hipótesis sobre las causas de las posibles problemáticas derivadas de los aspectos anteriores.

II. Observe varias clases de los profesores de la escuela de práctica y valore el cumplimiento de los principios propuestos a partir de la escala valorativa que a continuación aparece. Esta escala está construida sobre la base de la esencia de cada principio. Puede si lo considera necesario agregar otros indicadores.

ESCALA VALORATIVA. PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGOGICO.

OBJETIVO: Determinar el grado de cumplimiento de los principios del proceso pedagógico en las actividades observadas.

INDICACIONES PARA SU UTILIZACION:

1. Observar atentamente y anotar todos los hechos ocurridos durante el desarrollo de la observación.
2. Discutir en el equipo cómo se pusieron de manifiesto cada uno de los indicadores.
3. Marcar con una "X" el nivel que le corresponda a cada indicador, considerando que el nivel alto se le asigna cuando el indicador se cumplió totalmente, el nivel medio se le asigna cuando hay un cumplimiento parcial del indicador y el nivel bajo cuando no se cumple el indicador.
4. Sumar por columnas el número de cruces. El mayor número de cruces indicará la tendencia. Estas pueden comportarse de la siguiente manera:
a) Si el mayor número de cruces está en el nivel alto, la tendencia será hacia el cumplimiento de los principios.
b) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel medio, el cumplimiento de los principios estará en un punto crítico.
c) Si el mayor número de cruces está hacia el nivel bajo, la tendencia será al no cumplimiento de los principios.
d) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el alto, estará en un punto crítico con tendencia hacia su cumplimiento.
e) Si el mayor número de cruces está entre el nivel medio y el bajo, estará en un punto crítico con tendencia hacia el no cumplimiento de los principios.
5. Realizar este análisis en cada una de las actividades observadas.

MODELO DE LA ESCALA VALORATIVA.

No.	INDICADORES	NIVELES		
		ALTO	MEDIO	BAJO
1.	Actualidad científica de los conocimientos.			
2.	Vínculo de los contenidos tratados con la vida.			
3.	Asunción por los alumnos de un papel activo dentro de la clase.			

4. Establecimiento de adecuadas relaciones profesor - estudiante.
5. Balance entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
6. Valor formativo de la actividad:
   . Concepción adecuada.
   . Posibilita la ejercitación suficiente.
   . Garantiza el control.
   . Propicia la ayuda entre estudiantes.
   . Desarrolla sentimientos de pertenencia a la escuela y al grupo.
7. Relación de lo afectivo-motivacional con lo cognitivo-instrumental:
   . Cómo lo afectivo influye en lo cognitivo.
   . Cómo lo cognitivo influye en lo afectivo.
8. Tipo de comunicación que se establece entre profesor y estudiantes.

BIBLIOGRAFIA.

1. ADDINE FERNANDEZ, F.: "Principios de la enseñanza". Cap. III, en "Dirección del proceso de aprendizaje". Libro en proceso de edición.

2. BABANSKI, Y. K. (1982): "Optimización del proceso de enseñanza". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

3. COLLAZO DELGADO, B. y S. RECAREY FERNANDEZ (1994): "Educación y orientación, ¿una misma categoría?" Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.

4. COLECTIVO DE AUTORES ICCP, (1984): "Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

5. COLECTIVO DE AUTORES, (1989): "Temas sobre la actividad y la comunicación". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

6.COLECTIVO DE AUTORES. ISPEJV. (1990): "Teoría y metodología de la enseñanza comunista". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

7. DANILOV, M.A. Y M.N. SKATKIN. (1980): "Didáctica de la escuela media". Editorial Libros para la Educación. La Habana.

8.DANILOV, M.A. (1978): "El proceso de enseñanza en la escuela". Editorial Libros para la Educación. La Habana.

9. DAVIDOV, V. (1988): "La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico". Editorial Progreso. Moscú.

10. GIMENO SACRISTAN, J. (1993): "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid. España.

11. GONZALEZ REY, F. Y A. MITJANS MARTINEZ. (1989): "La personalidad, su educación y desarrollo." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

12. GONZALEZ REY, F. (1989): "Psicología. Principios y categorías". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

13. _____ (1985): "Psicología de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

14. GONZALEZ REY, F. y COLS. (1982): "Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad". Editorial Pueblo y Educación. La Habana

15. GONZALEZ REY, F. (1995): "La comunicación educativa y su manejo en la institución escolar." Curso Pre-congreso Pedagogía '95. Palacio de las Convenciones. La Habana.

16. GONZALEZ SERRA, D. (1984): "Problemas filosóficos de la Psicología." Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

17. KLINGBERG, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

18. KOROLEV, F.F. (1967): "Fundamentos Generales de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

19. LABARRERE, REYES G. y G. VALDIVIA PAIROL (1988): "Pedagogía" Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

20. LOMOV, B.F. (1989): "El problema de la comunicación en la Psicología". Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

21. MINED. (1989): "Seminario Nacional a Dirigentes". La Habana.

22. PILLAR GROSSI, E. (1992): "Un nuevo paradigma sobre el aprendizaje". Revista Paixao de aprender. No.3 Prefectura Municipal de Porto Alegre. Brasil.

23. TALIZINA, N. (1988): "Psicología de la enseñanza". Editorial Progreso. Moscú.

24. TORROELLA GONZALEZ, G. "Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano". Material impreso. Facultad de Pedagogía. ISPEJV. La Habana.

25. VARONA PERA, E.J. (1949): "Las niñas en la segunda enseñanza". Discurso. Aparece en "El pensamiento vivo de Varona" de Félix Lizaso. Editorial Losada. Buenos Aires.

26. VEGA JIMENEZ. E. (1993): "Sistema de principios didácticos en que se conjugan ideas marxistas y martianas". Material inédito. ISPEJV. La Habana.